

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KAROLINE CIPRIANO DOS SANTOS**

**CONTRATURNOS ESCOLARES EM DIFERENTES CONTEXTOS PARA AS  
INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO PROJAE - PROGRAMA  
JORNADA AMPLIADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**

**CRICIÚMA**

**2022**

**KAROLINE CIPRIANO DOS SANTOS**

**CONTRATURNO ESCOLAR EM DIFERENTES CONTEXTOS PARA AS  
INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO PROJAE - PROGRAMA  
JORNADA AMPLIADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Alex Sander da Silva.

**CRICIÚMA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237c Santos, Karoline Cipriano dos.

Contraturno escolar em diferentes contextos para as infâncias: experiências educativas no PROJAE - Programa Jornada Ampliada Escolar no município de Criciúma / Karoline Cipriano dos Santos. - 2022. 100 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Programa de Jornada Ampliada Escolar - Criciúma (SC). 2. Educação e estado - Criciúma (SC). 3. Políticas públicas - Educação. 4. Infância. 5. Contraturno escolar. I. Título.

CDD. 22. ed. 379.8164

**KAROLINE CIPRIANO DOS SANTOS**

**CONTRATURNO ESCOLAR EM DIFERENTES CONTEXTOS  
PARA AS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO  
PROGRAMA JORNADA AMPLIADA ESCOLAR NO  
MUNICÍPIO DE CRICIÚMA (PROJAE)**

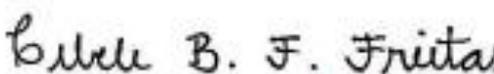
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 2 de setembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Orientador – UNESC)

  
Profa. Dra. Jane Schumacher  
(Membro - UFSM)

  
Profa. Dra. Cibele Beirith Freitas  
(Membro -UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo  
(Suplente – UNESC)

  
Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Karoline Cipriano dos Santos  
Mestranda



*À minha família, que acreditou em mim quando  
eu não acreditei.*

## **AGRADECIMENTOS**

E mesmo sem te ver  
Acho até que estou indo bem [...]  
Quero que saibas que me lembro  
Queria até que pudesses me ver  
És parte ainda do que me faz forte.

LEGIÃO URBANA (1993) - Giz

Quando comecei a pensar nos agradecimentos, pensei no percurso do mestrado, do tempo que estive matriculada, e vi como me afastei de pessoas que amo, como estive ausente nesse período. E penso que posso começar esses agradecimentos justamente por aqui, por essas ausências, pelos almoços de família, festas de aniversário e passeios no final de semana, aqueles que precisei me ausentar para estar aqui imersa na escrita. Eu agradeço a vocês por continuarem me convidando mesmo eu nunca podendo ir, agradeço por estarem na minha vida mesmo na ausência.

Nessa ausência cito às minhas famílias do coração, Claudinéia Martins e Ana Gabriele Martins, obrigada por estarem comigo desde criança, e por torcerem por mim até quando estou longe. À Elisete Máximo e sua família, obrigada por terem me acolhido quando tanto precisei, obrigada por querer o meu bem mesmo nesse período que estive ausente. À minha madrinha Margarete, obrigada por tudo. Amo vocês e sou grata por tudo que fizeram por mim em toda minha vida.

Tive que me corrigir quando escrevia sobre esses dois anos de pesquisa, pois foram dois anos de mestrado, mas de pesquisa foram mais anos, de estudo ainda mais anos. Eu tenho pessoas que estiveram comigo neste período de dois anos, entre presenças e ausências, mas também tenho pessoas que passaram pela minha vida, por todos os anos de pesquisa, estudo, curiosidade, etc, que aprendi e que sou grata, como os professores da educação básica e também os professores da graduação.

Me pego pensando então nas pessoas que estiveram presentes nesse processo. Apesar de ser um processo solitário, muito meu com minhas leituras, pude compartilhar o caminho com pessoas que amo. Greyce Kelly e Amanda compartilham a vida acadêmica comigo, são as pessoas que mais estiveram presentes nesse período de

mestrado, e também antes, ainda na graduação. Agradeço a vocês por compartilharem o peso, as angústias, as euforias, as esperanças e os desesperos comigo. Sou grata por ter vocês na minha vida, e penso que compartilhar a caminhada com vocês faz eu amar ainda mais a pesquisa. Admiro quem vocês são em todos os aspectos.

À minha amiga Kalita, obrigada por ser minha família, por estar sempre presente na minha vida, por tudo que tem feito por mim. Tenho muito orgulho de ser sua amiga e sou muito grata por termos uma à outra, por nos apoiarmos sempre. Assim como acredito em mim, digo, acredito muito em você. E também à Milena e Débora, entre presenças e ausências, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Ao GEFOCS, mais especificamente Gisele e Guilherme, presentes na minha vida desde 2016, e se mantiveram presentes nesse período, compartilhando angústias e esperanças comigo. Obrigada por todo esse tempo, pelas parcerias acadêmicas e parcerias de vida, por estarem comigo e serem os primeiros a incentivarem a minha entrada no mundo acadêmico.

Ao meu orientador Alex Sander da Silva, que desde 2016 me acompanha e que nunca me desamparou e a quem admiro pela bondade e humanidade. Obrigada por ser meu orientador, por todas as pessoas que me apresenta, pelas conversas e pelos conhecimentos que compartilha, tenho muito orgulho de ser sua orientanda.

À minha família que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma já nem acreditava tanto. Eu amo muito vocês e sou grata por nascer nessa família. Obrigada mãe por ser quem és e me inspirar com sua bondade infinita. Obrigada Ricardo e Kelen por ter acolhido a mãe e a mim no momento que precisamos, e por continuar nos acolhendo sempre. Se não fossem vocês, eu não sei o que seria de mim, mas muito provável que não estaria nem aqui escrevendo essas palavras. Obrigada Duda e Carlos por estarem sempre comigo, compartilhando conquistas e lutas. Obrigada aos meus irmãos mais velhos, Ricardo e Duda, por ajudarem a mãe a me criar, e obrigada por me darem meus sobrinhos, Davi, Helena e Benjamim, que são a coisa mais linda da vida da tia.

À Unesc, por tudo que ela me proporcionou desde que cheguei em 2016, as experiências da graduação, a pessoas que pude conhecer nesse espaço, aos tempos que frequentei e a tive como minha segunda casa.

Também agradeço a Unesc enquanto instituição que trabalho, que me permite a flexibilidade necessária e o apoio financeiro que o DDH fornece aos funcionários. Graças a essa ajuda eu pude realizar esse curso de mestrado. Obrigada, graças a isso e ao

Fundes - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, graças a esse apoio financeiro pude concluir o curso de mestrado. Também a Deus que permitiu tudo isso.

*Quem me dera ao menos uma vez.*

*Que o mais simples fosse visto como o mais importante.*

LEGIÃO URBANA (1986) – Índios

## RESUMO

Apesar de muitos avanços históricos em relação à conquista de direitos para as infâncias, muitas crianças ainda se encontram em situação de vulnerabilidade. A vida indigna é uma experiência corpórea, ficamos pensando então que outras experiências corpóreas podem oportunizar para tentar melhorar a vida desses sujeitos? Além disso, alguns trabalhos apontaram o afeto que as crianças têm com as experiências educativas diferentes às da escola, na maioria das vezes, com atividades de contraturno. Pensando nisso, levantamos, então, o seguinte problema de pesquisa: as potencialidades formativas, relacionadas às experiências para infâncias nas atividades desenvolvidas pelo PROJAE no município de Criciúma? Para isso, o objetivo geral se constituiu como: analisar as potencialidades formativas relacionadas às experiências para infâncias das atividades desenvolvidas pelo PROJAE no município de Criciúma. Os objetivos específicos são: i. refletir sobre as categorias infâncias, experiências educativas e políticas de educação; ii. pensar sobre o planejamento de políticas educativas para infâncias a partir do histórico do PROJAE; iii. discutir o potencial formativo das atividades de contraturno realizadas pelo PROJAE. Pesamos as questões pertinentes à pesquisa com apoio de autores como Agamben (2005), Ariès (1981), Arroyo (2012), Benjamin (1994; 2002), Garcia (2002), Gélis (1997), Gohn (2013; 2017), Kramer (2005), Larrosa (2002), Lockmann (2013), Nóvoa (2009), Rizzini (1997), Sawaia (2003), Silva (2004) e Trilla (2008). São várias questões que se entrelaçam nas políticas públicas de educação para as infâncias. Cada política, cada discurso e posicionamento sobre educação, antes de ser visto como salvador, antes de ser considerado uma ideia genial, precisa ser analisado com cuidado, pensando que ideia de ser humano se busca com tal política ou discurso. Mas a inércia não é bem-vinda na maioria dos casos, precisamos agir, ainda que com cautela, pensar no que é possível fazer nos parâmetros que a realidade social do nosso tempo permite. A educação formal não dá conta de suprir todas as necessidades educativas, a escola não dá - e não deveria mesmo - conta de todos os problemas educativos. Outras modalidades de educação e outras instituições vêm para auxiliar. Essas modalidades, esses espaços e tempos de educação podem não ser oficiais, o mais importante ou os mais investidos, mas também tem sua importância, seus problemas, sua história e contribuição para a formação humana.

**Palavras-chave:** Infância; Experiência; Política Pública; Educação formal, não-formal e informal; Contraturno.

## ABSTRACT

Despite many historical advances in relation to the conquest of rights for children, many children still find themselves in a situation of vulnerability. An unworthy life is a corporeal experience, do we think about what other corporeal experiences we can offer to try to improve the lives of these subjects? Besides that, some academic works will suggest that as children have different educational experiences from school, most of the time, with counter-turn activities. Thinking about that, we raise, then, the following research problem: the formative potentialities, related to the experiences for children in the activities carried out by PROJAE in the municipality of Criciúma? For this, the general objective was constituted as: to analyze the formative potentialities related to the experiences for children of the activities carried out by PROJAE in the municipality of Criciúma. The specific objectives are: i. reflect on the childhood categories, educational experiences and education policies; ii. think about the planning of educational policies for children based on the history of PROJAE; iii. discuss the training potential of counter-turn activities carried out by PROJAE. We think the questions pertinent to the search with the support of authors like as Agamben (2005), Ariès (1981), Arroyo (2012), Benjamin (1994; 2002), Garcia (2002), Gélis (1997), Gohn (2013; 2017), Kramer (2005), Larrosa (2002), Lockmann (2013), Nóvoa (2009), Rizzini (1997), Sawaia (2003), Silva (2004) e Trilla (2008). There are several questions that are intertwined in public education policies for children. Each policy, each discourse and position on education, before being seen as a savior, before being considered a brilliant idea, needs to be carefully analyzed, considering what idea of a human being is sought with such a policy or discourse. But inertia does not exist in the majority of cases, we need to act, even with caution, to think not that it is possible to make the parameters that the social reality of our time allows. Formal education does not account for all educational needs, school does not - and should not - account for all educational problems. Other modalities of education and other instituições we see to help. These modalities, these spaces and times of education may not be official, or more important or more invested, but also have their importance, their problems, their history and contribution to human formation.

**Keywords:** Childhood; Experience; Public politics; Formal, non-formal and informal education; after-hours.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURA

<b>Figura 1:</b> notícia de inauguração da sede do PROJAE.....	65
<b>Figura 2:</b> sede PROJAE área externa .....	66
<b>Figura 3:</b> sede PROJAE área externa 2 .....	66
<b>Figura 4:</b> sede PROJAE arte 1 .....	66
<b>Figura 5:</b> sede PROJAE arte 2.....	67
<b>Figura 6:</b> sede PROJAE arte 3 .....	67
<b>Figura 7:</b> Dados 2018 - Imagens I JEMEC .....	72
<b>Figura 8:</b> Dados 2021 - Participação do PROJAE na Feira do Livro de Criciúma.....	75
<b>Figura 9:</b> Dados 2021 - Participação do PROJAE na Feira do Livro de Criciúma.....	75
<b>Figura 10:</b> Dados 2021 - Festival Pé na bola cabeça na escola.....	76
<b>Figura 11:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	76
<b>Figura 12:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	77
<b>Figura 13:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	77
<b>Figura 14:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	77
<b>Figura 15:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	78
<b>Figura 16:</b> Dados 2021 - I Festival Esportivo .....	78

### TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Proposta de Coombs .....	41
<b>Tabela 2:</b> Proposta de Trilla.....	42
<b>Tabela 3:</b> Resumo dos contatos .....	59
<b>Tabela 4:</b> Dados PROJAE 2018 - participantes por modalidade, idade e gênero .....	68
<b>Tabela 5:</b> Dados 2019 - Número de alunos por escola .....	73

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Dados 2018 - Participantes por faixa etária.....	71
<b>Gráfico 2:</b> Dados 2018 - Participantes por gênero .....	71



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DDH	Departamento de Desenvolvimento Humano
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEFOCS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Formação Cultural e Sociedade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONG	Organização Não Governamental
PROJAE	Programa Jornada Ampliada Escola
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância ( <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> )

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2 CONCEITO DE INFÂNCIAS OU DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS</b>	25
2.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS DE INFÂNCIA OU INFÂNCIAS: UM PANORAMA HISTÓRICO	25
<b>2.1.1 Panorama Histórico da infância ou das Infâncias no Brasil</b>	<b>28</b>
2.2 EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE	30
<b>3 SOBRE EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS DIVERSOS</b>	37
3.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	40
3.2 PROBLEMAS EDUCACIONAIS EM SUAS DIVERSAS MODALIDADES	46
3.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NAS SUAS MODALIDADES DIVERSAS	49
<b>4 CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS EM CRICIÚMA: PROGRAMA JORNADA AMPLIADA ESCOLAR</b>	55
4.1 DO PERCURSO METODOLÓGICO, COLETA DE DADOS E DADOS	55
4.2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO PROGRAMA JORNADA AMPLIADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA	61
<b>4.2.1 Pensando o planejamento e execução de políticas de educação em contraturno a partir do PROJAE - Programa Jornada Ampliada Escolar</b>	<b>61</b>
<b>4.2.2 PROJAE em números e fotos</b>	<b>68</b>
4.3 O POTENCIAL FORMATIVO DO PROJAE: PERSPECTIVAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CONTRATURNO ESCOLAR	78
<b>4.3.1 Potencial formativo das atividades desenvolvidas no PROJAE</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	87
<b>REFERÊNCIAS</b>	94
<b>ANEXOS</b>	101

## 1 INTRODUÇÃO

*Muito prazer, ao seu dispor,  
Se for por amor às causas perdidas.*

ENGENHEIROS DO HAWAII (2003) - Dom Quixote

Sempre gostei de ir para a escola, na educação básica sempre estive envolvida em liderança de turma, auxiliava a professora, ensinava os colegas. Também participei de muitas das atividades que ocorriam na escola e em tempos e/ou espaços diferentes ao da sala de aula, desde danças para as festas, até jogos municipais de xadrez ou vôlei. Meu envolvimento com educação já vem desde esta época, meu apego com a escola e ao que ela proporciona também.

Estudei em colégio público, cursei o Ensino Fundamental em uma escola de Siderópolis, município localizado no interior de Santa Catarina, e o Ensino Médio em uma escola estadual de bairro vulnerável no município de Criciúma. Quando finalizei a educação básica foi um dilema escolher qual área eu seguiria, se continuava os estudos na área de tecnologia, em que eu já trabalhava, ou se ia para a área que eu tinha gosto e tinha motivação, a educação. Optei por licenciaturas, por meio do PROUNI tentei História e Pedagogia, passei para as duas, mas a primeira opção era Pedagogia, justamente pelo curso ser no período noturno, portanto, mais possível de conciliar horários de trabalho.

Entrei no curso de Pedagogia já com o anseio acerca das questões que atingem as infâncias e durante a formação, estive voltando o olhar constantemente para essa fase inicial da vida. Além disso, pela minha inclinação com as questões sociais, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS), onde desde o início da graduação tive contato com autores da Teoria Crítica. O pano de fundo para busca dessas atividades sempre foi a minha melhor qualificação enquanto profissional, visando o impacto na vida das crianças com quem trabalharia futuramente.

Para essa teoria, e conseqüentemente para este grupo, umas das principais preocupações que a educação deve dispor é “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (Adorno, 2000, p. 119). Auschwitz foi a manifestação de até onde as barbáries humanas podem nos levar.

Os Frankfurtianos, e principalmente Adorno, já entendiam a importância de refletir sobre uma educação contra a barbárie, já que o holocausto pode ter chegado ao fim, mas as barbáries humanas não. Nesse sentido, pensando em Auschwitz como uma metáfora para entender a sociedade atual, ainda podemos perceber os efeitos do que ela

significou socialmente e a continuação, dadas as proporções, daquelas formas sociais de violência e segregação em vários espaços da nossa sociedade atual. As ciências sociais se debruçam em estudos sobre isso, mas, a grosso modo, podemos dizer que aqueles que ocupam esses espaços são, em sua maioria, crianças, mulheres, negros, pessoas com a sexualidade não padrão (não heteronormativas), migrantes, populações pobres e historicamente vulnerabilizadas.

Ademais, o tema infâncias, para além de ser uma preocupação pessoal, é uma preocupação global, segundo o estudo do UNICEF 61% das meninas e meninos brasileiros vivem na pobreza (BRASIL, 2018) e 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola (BRASIL, 2017). Essas amostras têm em vista apenas dois dados estatísticos, mas já é mais que suficiente para mostrar e pensar a urgência do trato com a infância. É importante destacar que a noção de infância que adotamos, e que será melhor explorada nos capítulos teóricos, é a infância segundo Ariès (1981), no qual significa uma construção histórica da fase da vida vivenciada pelas crianças, termo esse que significa a fase biológica do ser humano.

Continuando a narrativa sobre minha trajetória, eu trabalhava numa empresa de Tecnologia da Informação, com suporte ao cliente, em que havia perspectiva de crescimento, caso eu cursasse algo na área, porém não era o que eu queria. Por mais que eu gostasse das atividades que desempenhava, meu sonho era me dedicar à educação. Penso que é curioso que fui para a Educação, estive imersa em atividades de pesquisa e extensão durante todo o período, mas me aproximava sempre que possível das discussões próximas às tecnologias. Além disso, hoje sou funcionária na universidade nessa área, exercendo funções semelhantes com as que eu desempenhava na empresa, porém mais próximas ao meu objetivo de vida: a educação. Hoje desempenhando atividades de suporte a alunos e professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Quando saí dessa empresa, fui para atividades de estágio não-obrigatório no município de Criciúma, com carga horária de 20 horas semanais, que me deixava com mais tempo para as atividades que a universidade oferecia, como o grupo de pesquisa, seminários ou eventos. Fiquei como estagiária na escola durante dois anos, atuando num primeiro momento, com educação especial numa turma de 2º ano com crianças com Autismo e com Deficiência Intelectual, e depois em uma turma de Educação Infantil, como auxiliar de sala.

Foram experiências que guardo no coração, que me possibilitaram, ainda nos primeiros anos de graduação, fazer o contraponto com o que aprendemos e o que acontece

na prática. Um dos ensinamentos que carrego comigo, é o de pensar duas vezes antes de acusar professores de fazerem ou deixarem de fazer certas coisas. Problemas existem, sim, professores de qualidade duvidosa também, mas não podemos acusar o professor isoladamente dos problemas que acontecem na escola, é preciso analisar os contextos e não esquecer da luta por melhorias nas condições de trabalho.

Esses foram alguns dos motivos que me levaram a pesquisar professores, imagem de professoras, mais especificamente, temática presente no meu artigo de conclusão de curso. Mesmo com certa gama de possibilidades de pesquisa, sobre temas dos quais eu já tinha familiaridade e leitura, optei por professores. Não me arrependo, pois, consegui sanar diversas dúvidas e inquietações. As angústias permanecem, mas pude ter acesso a autores que compartilham dessas angústias e teceram alguma possível explicação e/ou saída para esses problemas. No caso, pesquisei as categorias de Ser Professor, Trajetória Docente e Imagem Docente em trabalhos publicados na ANPEd de 2017.

Voltando para o início da formação, concomitante ao estágio, e da participação nos diversos eventos, pude desenvolver projetos de pesquisa e extensão na universidade. O primeiro projeto foi sobre professores negros e negras de Criciúma, em que estudamos narrativa, identidade, trajetória e negritude, além de realizar entrevistas com professores negros de idades e gêneros diferentes. Tenho um carinho muito grande por este projeto, pois pude aprender a pesquisar, ver como funciona esse mundo. Apesar das dificuldades, nosso orientador estava afastado por motivos de saúde, eu e minha colega de projeto conseguimos concluir o projeto.

O segundo projeto foi mais livre, não tinha um roteiro de pesquisa prévio. A proposta era acompanhar a rotina administrativa da Revista Criar Educação, auxiliando meu orientador, que é editor, e ir conciliando com as leituras do GEFOCS para ter uma ideia de texto para escrever até o final do projeto, que tinha a duração de um ano. Nesse projeto desenvolvi uma pesquisa sobre Adorno e Paulo Freire relacionando educação e a produção de conhecimento. Penso ser curioso que, o que me motivou a começar a escrever sobre isso foi meu estranhamento em ver que autores de diferentes lugares e diferentes tempos estavam denunciando questões semelhantes, e que apesar da diferença temporal, no presente algumas das coisas que ambos denunciavam ainda permanecem. É esse estranhamento que me acompanha até hoje, estranhamento sobre questões do mundo que são por vezes indignações. Meu orientador abraçou a ideia de pesquisa e desenvolvemos artigos, apresentações em eventos e capítulos de livro juntos.

O outro projeto em que estive envolvida foi de extensão, chamado Residência Pedagógica. O objetivo era, uma vez na semana, planejar uma tarde de aula, e outra tarde ir à escola trabalhar com a professora titular da turma. Eram várias acadêmicas divididas entre 4.º e 5.º ano. Essa foi outra experiência muito gratificante de aproximação com a sala de aula e com o exercício de planejamento de aulas. Foi cerca de um ano, indo todas as terças-feiras na escola, na turma de 4º ano. Esse projeto me rendeu produção acadêmica também, por ter familiaridade com a pesquisa, eu já podia perceber o que era interessante para desenvolver uma escrita. No caso do Residência Pedagógica, escrevi um relato de experiência para apresentar em um evento na universidade, o qual foi um momento de troca muito gratificante.

Aliás, gostei tanto desse projeto que posteriormente, após formada, escolhi uma turma de 4.º ano para minha primeira experiência como professora titular. Esse foi outro período importante, apesar de conturbado. Terminei a graduação em 2019 e em 2020 já ingressei no mestrado. Concomitante a isso, estava com meu emprego na UNESC, em cargo administrativo pelas manhãs, e pelas tardes com a turma de 4.º ano em uma escola pública do município de Criciúma. Antes de completar um mês de aula como professora, veio a pandemia da Covid-19. Eu me descobri professora em meio a uma pandemia, com as dificuldades de uma crise sanitária e do ensino remoto, mas deu tudo certo. Terminei o ano com muitos aprendizados sobre a docência, porém diferentes daqueles que eu imaginava que teria.

Se foi conturbado para minha atuação profissional, foi conturbado também para minha vida como mestranda. No primeiro ano me dediquei às disciplinas, comecei a pensar no projeto de pesquisa apenas no final do segundo semestre, durante uma disciplina obrigatória. Foi nesse momento inclusive, que cheguei no presente tema, porém menos refinado. Apesar de todas essas atividades, no ano de 2020, nós do grupo GEFOCS criamos um grupo de leitura que aconteceria durante 1h aos sábados, via *meet*. Começamos com o intuito de compartilhar as impressões de leitura, de ter um momento de socialização em meio ao isolamento social. Para nossa surpresa, os resultados, os efeitos dessa experiência foram muito interessantes.

Os encontros foram organizados de maneira que a cada sábado lêssemos um capítulo do livro *Mulheres que Correm com os Lobos*, da escritora Clarissa Pinkola Estés, essa leitura seria literária, para ter contato com o livro que estava sendo muito comentado no meio literário e até acadêmico. O grupo dessa leitura era composto por aproximadamente cinco pessoas, vindas de áreas diversas, da educação, do comércio

exterior, da área de LIBRAS, de artes e de filosofia, além de participantes que entraram em alguns encontros, apenas. Nossa surpresa foi que o livro entrega mais que literatura e a partir do seu conteúdo pudemos fazer reflexões sobre as nossas vidas, reflexões mais pessoais, até psicológicas, já que a autora trabalha com a abordagem Jungiana, com noções básicas de formação da *psyque* e de inconsciente coletivo, por exemplo. Um fato curioso é que por vezes eu ficava mais ansiosa pelo encontro de sábado, que não era obrigatório, do que com as atividades obrigatórias que eu tinha durante a semana.

As trocas de experiências que aconteceram no grupo, esse contato íntimo, ainda que remoto, foi importante num período de pandemia, de isolamento social, em que todos os integrantes (assim como a maior parte do planeta) estavam tendo pouco ou nada de vida social. A partir dessa experiência desenvolvemos um relato de experiência que apresentamos em um congresso na universidade e um capítulo de livro, numa coletânea organizada por professores de outra universidade. O grupo continua acontecendo, agora com outras leituras e alguns integrantes diferentes. Nossos encontros perduraram até o final de 2021, quando o grupo se dispersou. No final não estavam mais tão íntimas, não mais ligadas a histórias de vida, estávamos num movimento mais geral, de pensar questões gerais que surgem nas leituras e nas conversas. Ainda assim, mesmo com o fim do grupo, o carinho pelos momentos vividos continua.

Em meio a esse contexto de diversos desafios e oportunidades de crescimento, ocorreram disciplinas que propiciaram experiências importantes. Durante uma das disciplinas obrigatórias no programa de mestrado, tive contato com a dissertação do colega Carlos Maximiano De Laet Raimundo De Souza, intitulada *O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social* (2016). Ele fez uma pesquisa em uma escola situada em zona periférica, realizando entrevistas com alunos, professores e gestores sobre o papel da escola nas suas vidas. Apareceu diversas vezes nas entrevistas com os jovens a preferência pelas atividades que eram oferecidas em contraturno.

A educação formal, do turno normal, não fazia tanto sentido para aqueles jovens. Esse foi um fato que me chamou atenção, por isso busquei saber mais sobre essas atividades que acontecem em contraturno, as atividades ofertadas e os espaços de oferta dessas atividades, e encontrei poucos trabalhos acadêmicos. Então, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, precisamos verificar nos bancos de dados o que já existe de produção acadêmica sobre o assunto, o que faremos em breve no Estado da Arte. É preciso verificar se já existem pesquisas, para pensar se a proposta de pesquisa será inédita e relevante para a área. O tema da pesquisa é espaço de contraturno, sendo na escola ou

não, para infâncias com foco na experiência. Então, para esse levantamento usaremos descritores com palavras chaves do tema ou sinônimas.

Inicialmente, na plataforma CAPES, busquei pelo descritor “contraturno”. Das 201 produções que a plataforma trouxe, apenas uma se aproximava da temática: *JOVENS, ARTE E CIDADE: (Im)possibilidades de relações estéticas em Programas de Contraturno Escolar* (ASSIS, 2012). Sobre as demais, muitas eram sobre o Programa Mais Educação, oficinas específicas oferecidas na escola em contraturno, impacto das atividades no rendimento escolar, educação integral, educação profissional.

Nessa primeira busca, foi possível perceber como o contraturno escolar está ligado com a educação integral. Outro ponto, é que aparecem os “tipos” de educação em contraturno que acontecem, sendo programas na própria escola, como o Mais Educação, programas profissionalizantes e programas em ONGs.

Em seguida fiz a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também pelo descritor “contraturno”. A plataforma me apresentou 124 publicações, das quais apenas três se aproximavam: *Jovens, arte e cidade: (im)possibilidades de relações estéticas em programas de contraturno escolar* (ASSIS, 2012); *Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida* (MATIAS, 2015) e A implementação dos programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte (SILVA, 2017).

Nessas primeiras buscas foi possível notar algumas coisas. A primeira é a ligação do contraturno com a educação integral, viés que a proposta de pesquisa não se encaixa, pois estamos falando de espaços que oferecem educação em contraturno, não necessariamente educação integral ou em tempo integral. Outra coisa é a baixa produção de trabalhos acadêmicos com foco nas populações vulneráveis. Além disso, a categoria experiência não apareceu em nenhuma das pesquisas elaboradas.

Não contente com os resultados, decidi fazer uma busca simples no *google* acadêmico, também com a palavra contraturno. Cheguei no artigo recorte da dissertação: *Programas de Contraturno Social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: características e funções* (NATALI, 2009). Busquei a dissertação, que se intitula: *O lúdico em Instituições de Educação Não-Formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições* (NATALI, 2009). Optei por fazer a análise mais minuciosa dessa produção, pois, de todas que vi, é a que mais se aproximou da minha proposta.

A autora estudou instituições filantrópicas que oferecem atendimento contraturno na cidade de Maringá - PR. Esse estudo fundamentou-se em autores da Educação Social, Educação não-formal e do Terceiro Setor - que seriam as ONGs. A pesquisa foi feita com o objetivo: Investigar conceitos subjacentes às falas dos sujeitos envolvidos no processo da Educação Não-Formal na cidade de Maringá, tendo como foco principal as atividades lúdicas e esportivas. Para isso, a autora fez uma pesquisa qualitativa, utilizando de método entrevista semiestruturada com educadores sociais, análise documental dos documentos da instituição e grupos focais com adolescentes.

A partir disso, a autora chegou à conclusão de que as instituições tendem mais para o lado burocrático do que para o lado pedagógico, para as experiências e o seu potencial social. Além disso, a formação dos educadores sociais é incipiente no que tange planejamento pedagógico e no próprio fazer pedagógico social. Ela também mostrou que os adolescentes têm forte vínculo afetivo com as instituições, mas apresentam resistências a algumas regras, não se identificam com o ambiente da escola normal e têm grandes expectativas com os programas de inserção profissional (menor aprendiz).

As principais aproximações dessa pesquisa com a minha proposta são o foco no trabalho com vulneráveis, na infância e nas atividades de contraturno, isto é, o tempo e espaço educativo diferente da escola normal. Os principais distanciamentos são que a autora estuda instituições filantrópicas, enquanto a minha ideia seria mais voltada para os espaços públicos estatais, além de ser uma pesquisa em outro estado brasileiro. Outro ponto é que, apesar de a autora fazer uma fundamentação teórica na infância e adolescência, o estudo propriamente dito é feito com adolescentes.

Tendo em vista o panorama, decidi debruçar a pesquisa de dissertação sobre esse tema de contraturno, infância e experiência. Então, já no início do ano comecei a ver instituições em Criciúma que poderiam ser objeto e verificar se teriam interesse em participar. A primeira instituição foi o CRAS do bairro Tereza Cristina, comecei por esse por ser um espaço próximo à Universidade. Conversando com as assistentes sociais sobre o tema, elas até se disponibilizaram para a pesquisa. Entretanto, disseram que o CRAS não teria a ver com o tema, pois é muito ligado a Assistência Social, enquanto o tema é mais ligado a educação, e me apresentaram um espaço que fica há umas três quadras dali, que seria ideal para o que eu estava pensando em pesquisar.

O nome do espaço é PROJAE – Programa de Jornada Ampliada Escolar, localizado também no bairro Tereza Cristina. Após isso, entrei em contato com o coordenador desse espaço e verifiquei que sim, seria ideal para a pesquisa e melhor do

que eu esperava, já que é um programa que atende escolas do município, atingindo muitas crianças.

Diante disso, decidimos realizar a pesquisa apenas com esse programa. Desse modo, levanto, então, o problema de pesquisa: Quais as potencialidades formativas, relacionadas às experiências para infâncias nas atividades desenvolvidas pelo PROJAE no município de Criciúma? Para isso, o objetivo geral se constituiu como: Analisar as potencialidades formativas relacionadas às experiências para infâncias das atividades desenvolvidas pelo PROJAE no município de Criciúma. Os objetivos específicos são: i. refletir sobre as categorias infâncias, experiências educativas e políticas de educação; ii. pensar sobre o planejamento de políticas educativas para infâncias a partir do histórico do PROJAE; iii. discutir o potencial formativo das atividades de contraturno realizadas pelo PROJAE.

Em termos metodológicos, a pesquisa teve abordagem qualitativa, pois não teve como foco central as quantidades e estatísticas, mas sim o próprio ambiente de vivência (FREITAS e PRODANOV, 2013). Com base nos objetivos a pesquisa se classifica como exploratória, pois isso proporcionará maior familiaridade com o problema (GIL, 2002).

Com base nos procedimentos, num primeiro momento, fizemos uma pesquisa documental. Vale lembrar que, segundo Freitas e Prodanov (2013), os documentos podem ser desde fotografias, gravações, cartas, até relatórios, contratos, entre outros, desde que seja uma fonte estável. Em outras palavras, uma fonte que o pesquisador poderá ir e voltar diversas vezes, olhar de diferentes formas e em diferentes momentos, que estará sempre ao seu alcance.

No caso da pesquisa, os documentos norteadores foram os relatórios do projeto que foram sendo disponibilizados ao longo dos contatos com os responsáveis pela instituição pesquisada, além dos registros realizados por mim nas visitas. Nos relatórios constam o histórico de implantação do programa, fotos, escolas atendidas e atividades realizadas. Também consta o PROJAE em números, como a quantidade de alunos atendidos por escola, por idade, a porcentagem de alunos das escolas que aderem ao programa.

Usamos esse procedimento para analisar os registros das experiências e das atividades que ocorreram ou ocorrem na instituição selecionada. O trabalho com documentos tem algumas outras vantagens, como ser de baixo custo. Demandará o esforço de conseguir essas informações e o tempo para analisá-las. Porém, existe a

desvantagem que a fonte documental pode ser limitada, ela sozinha pode não dar conta de capturar muitos aspectos do fenômeno. Por isso é interessante aliar a outras fontes, métodos ou recursos.

Por esse motivo, utilizamos também o recurso da entrevista, de modo a coletar relatos de experiência. É interessante utilizar a entrevista, pois, segundo Ludke e André (1986), é um método que permite captar elementos que, com outros métodos, não seria possível, além de estender a possibilidade de se pesquisar com pessoas menos instruídas, como pessoas não alfabetizadas impossibilitadas de responder um questionário, por exemplo. Além disso, as entrevistas foram semiestruturadas, então durante a aplicação pode acontecer alterações, mudanças no percurso. Durante os relatos podem aparecer elementos que o pesquisador não esperava, assim pude ir adaptando. No caso foram entrevistados o primeiro coordenador do programa, o coordenador atual e três estagiários.

Os capítulos são estruturados da seguinte maneira: o primeiro capítulo é a introdução, em que conto um pouco da minha história, apresento o estado da arte, problema e objetivos, e metodologia. O segundo capítulo se intitula de “O conceito de Infâncias ou das crianças como sujeitos de direitos”, dividido em dois tópicos, o primeiro apresenta algumas considerações sobre a história do conceito de infância e da conquista de direitos da criança no mundo e no Brasil. Para isso, tivemos contato com documentos estatais, como a constituição federal e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, além de autores que voltaram seu olhar para a história da infância, como Philippe Ariès (1981), Jacques Gélis (1997) e Irene Rizzini (1997). No segundo tópico, pensamos as experiências do ser criança, amparados em autores referência no assunto, como Walter Benjamin (1994; 2002), Miguel Arroyo (2012) e Regina Leite Garcia (2002), passando por temas da memória, brincadeira, tecnologia, gênero e vulnerabilidades. Importa deixar claro que, o capítulo sobre infância existe não necessariamente porque a pesquisa ocorre com sujeitos crianças, mas porque estamos pesquisando uma proposta de política pública e educação não-formal para sujeitos da infância.

No terceiro capítulo, intitulado “Sobre educação e experiências educativas em contextos diversos” exploramos o conceito de educação e seus desdobramentos práticos, isto é, as suas diversas modalidades ou manifestações. Num primeiro momento, refletimos sobre o conceito de experiência e de experiência educativa, amparados em autores como Agamben (2005), Benjamin (1994), Arroyo (2012), Larrosa (2002) e Silva (2004). Num segundo momento, entendemos o que é a educação formal, não-formal e

informal e como elas funcionam, amparados nos autores Trilla (2008) e Gohn (2013; 2017). Posterior a isso, pensamos alguns problemas de cada modalidade, bem como possíveis caminhos para pensar soluções, a partir de autores como Arroyo (2012), Kramer (2005) e Sawaia (2003). Fizemos também uma aproximação da educação com as políticas públicas pensando na racionalidade que opera através dessas políticas, com base em autores como Lockmann (2013) e Nóvoa (2009).

O quarto capítulo, intitulado “Contextos educativos diversos em Criciúma: Programa Jornada Ampliada Escolar” está reservado para as análises do objeto da pesquisa. Apresentamos a pesquisa propriamente dita, o contato com o objeto de pesquisa: o Programa Jornada Ampliada Escolar. Num primeiro momento, relatamos o percurso metodológico, os métodos e o caminho percorrido por mim na pesquisa. Num segundo momento, o histórico de implantação do programa, seu surgimento e seu alcance, pensando, a partir disso, o funcionamento e planejamento de Políticas Públicas. Por fim, a partir dos documentos e dos relatos coletados, exploramos o potencial formativo das atividades desenvolvidas no Projae.

Para o fechamento do trabalho apresentamos, nas considerações finais, os objetivos atingidos ou não atingidos, as dificuldades, as limitações, os pontos que ficaram em suspenso, as conclusões que chegamos, retomando os principais pontos da fundamentação assim como nossas descobertas mais centrais.

## 2 CONCEITO DE INFÂNCIAS OU DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

*Desenho toda a calçada  
Acaba o giz, tem tijolo de construção  
Eu rabisco o sol  
Que a chuva apagou.*

LEGIÃO URBANA (1993) - Giz

Neste capítulo elaboramos, num primeiro momento, um apanhado geral sobre a história do conceito de infância e da conquista de direitos da criança, no mundo e no Brasil. Para isso, tivemos contato com documentos estatais, como a Constituição Federal e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de autores que voltaram seu olhar para a história da infância, como Philippe Ariès (1981), Jacques Gélis (1997) e Irene Rizzini (1997). Num segundo momento, pensamos as experiências do ser criança, amparados em autores referência no assunto, como Walter Benjamin (1994; 2002), Miguel Arroyo (2012) e Regina Leite Garcia (2002).

### 2.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS DE INFÂNCIA OU INFÂNCIAS: UM PANORAMA HISTÓRICO

Para início de conversa, precisamos deixar evidente o que e quem estamos entendendo como crianças. No Estatuto da Criança e do Adolescente, documento nacional, diz-se: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). Porém, em um espectro maior, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, diz-se que crianças são todas as pessoas menores de 18 anos. Portanto, pensaremos o conceito de infância a partir da criança e adolescente juntos.

Dito isso, partimos então para o conceito de infância. A palavra vem do latim *in fante*, que significa sem fala, aquele que não fala. Isso já nos dá pistas de uma característica da sua história, antes mesmo dela ser inventada, pois, as crianças sempre existiram, mas nem sempre a infância existiu. Ou seja, nem sempre tivemos a noção de que a fase inicial da vida tinha características próprias, fase em que os indivíduos necessitam de proteção (ARIÈS, 1981).

Gagnebin (1997) mostra que o pensamento de Platão (427 a.C - 348 a.C) exerce grande influência no pensamento sobre a infância. Em *A República* (2020), existem trechos sobre a criança, a necessidade de disciplina desta fase para que futuramente sejam adultos ordeiros. O olhar de Platão sobre a infância é mais no sentido moral e no vir-a-ser. Essas duas noções, ainda segundo Gagnebin, vão dar origem ao pensamento sobre a infância, inclusive até agora.

A primeira noção de infância de Platão, no sentido da moral, é por um viés mau, de que a criança precisa ser moralizada, sendo uma fase de irracionalidade, incompletude, que precisa ser superada, chegada a fase adulta, logo, alguns autores que sucederam esse viés foram Santo Agostinho e Descartes. E a segunda num viés bom, no sentido da potência que essa fase tem de aprendizagem, de ser moldado e transformado num vir-a-ser melhor. Corroboram com esse pensamento Aristóteles, São Tomás de Aquino e posteriormente, John Locke. Importante destacar que eles ainda não tinham a noção de que a criança já era algo ou alguém, para eles eram como tábulas rasas, por isso potenciais de ser humanos melhores (GRUMICHÉ, 2012).

Há ainda o pensador Montaigne, da época do renascimento, que desenvolveu ensaios que, de certa maneira, aglutinavam os dois vieses de Platão, pois para ele o ser humano consegue encontrar dentro de si o substrato de sua transformação, e para isso seria necessário desenvolver suas capacidades desde a infância. Outra contribuição de Montaigne foi a sensibilidade quanto à necessidade de escutar para melhor guiar a criança, ideia ampliada mais tarde por um leitor seu, Rousseau (GRUMICHÉ, 2012).

Segundo Gagnebin (1997) e Grumiché (2012), a obra de Jean Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*, de 1762, foi um divisor de águas da concepção de infância. Foi Rousseau que apresentou a ideia de amar a criança pelo que elas já são e não só pelo vir-a-ser. No caso, o homem, pertencendo à natureza, carrega suas qualidades que devem ser desenvolvidas desde o seu nascimento. Por isso, a preocupação com a educação voltada para a natureza. É importante comentar que Rousseau escreveu duas obras, *Emílio* para educação de meninos e *Sofia* para educação das meninas, “Emílio” tem o desenvolvimento da educação na natureza, o desenvolvimento de uma pedagogia pro mundo, enquanto Sofia se atém na educação para casa, nos afazeres domésticos. Entre outras coisas, essa diferenciação já sinaliza algo sobre o entendimento da relação entre educação e gênero naquela época.

Os aspectos narrados por Corazza (2002) se referem às “descobertas” feitas pelo historiador Áries, que mostra como as crianças, historicamente e de diferentes maneiras, se encontram em situações de vulnerabilidade:

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas. Suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois. [...] Muitas dessas gentes morriam, sem que ninguém chorasse; e, as vezes, as outras duas raças nem se davam conta de que faltava alguma, porque muitas nem nomes tinham. [...] E assim iam vivendo, um pouco como os bichos, um pouco ao lado das nativas, no máximo sendo consideradas umas delas em miniatura, uns anõezinhos que ainda não tinham crescido, nem eram completamente iguais. (CORAZZA, 2002, p. 32)

Esse é um trecho de um texto que narra a história da infância em forma de conto, de prosa. A partir da leitura dele, algumas coisas que podem passar despercebidas em textos teóricos, ficam claras na leitura narrativa, pode não chegar a ser ironia, mas muitos elementos históricos estão ditos de maneira bem clara. Como a criança semelhante a um fantasma, com as quais não se falava e sobre as quais também não se falavam, e iam passando assim despercebidas tal como fantasmas. A questão de algumas nem possuírem nome, assim como o alto nível de mortalidade também são narradas.

Ariès (1981) é um autor importante no levantamento desses elementos históricos da infância. Em outras palavras, foi ele quem relatou que a infância surgiu apenas na modernidade. Na sociedade medieval europeia não existia noção de desenvolvimento das crianças, cuidados especiais, diferenças entre elas e os adultos. Um dos motivos de não haver apego com as crianças era o alto índice de mortalidade nos primeiros anos de vida, acontecia até de não receberem nome durante o início da vida, somente quando se via que a criança sobreviveria. Há de se considerar isso como um aspecto da vulnerabilidade infantil histórica. Atrelado ao alto nível de mortalidade há o fator de alto nível de natalidade, de modo que os filhos e filhas eram substituídos de certa forma.

A visão que se tinha dos pequenos era de ‘mini-adultos’, não haviam ainda estudos sobre a infância biológica e suas especificidades, pouco senso de proteção e incentivo ao desenvolvimento. Suas roupas eram iguais às dos adultos, mas em tamanho menor. Eles podiam trabalhar e exerciam funções que necessitavam de corpos menores,

por exemplo. Eram consideradas iguais aos adultos, diferenciados apenas pelo tamanho e pela força. Inclusive, Ariès (1981) acha interessante comparar a criança a um anão, mas seguro que não seria anão para sempre. Nesse ínterim, as famílias geralmente eram maiores e compostas por parentes, avós e agregados, nesse cenário as crianças também eram coadjuvantes. Importante ressaltar que apesar de ser universalista, Ariès (1981) escreve sobre uma parte do globo, a Europa, e sobre uma camada social que deixou registro, a camada burguesa.

Com o tempo, por volta do século XIV, com avanço da medicina, foi aparecendo o sentimento de “paparicação” para com as crianças. Nesse momento surgia o ideal de preservar a vida das crianças nascidas, ao contrário do sentimento de preservação da linhagem com grande quantidade de filhos, independente das mortes recorrentes. Esse momento é marcado por uma mudança de consciência corporal, pois a sobrevivência, o cuidado, a prevenção de doenças e mortes sobrepõe aquele imaginário de passagem do tempo naturalista, de aceitação da morte, segundo Gélis, (1997 apud WIGGERS, 2012).

Esse novo sentimento de infância teria impulsionado a consolidação da família moderna, nuclear, formada pelo casal e seus filhos, pois num modelo urbano nasce o desejo de ter filhos para amar, e não somente para procriar, de onde vem o sentimento de paparicação. A criança passa então a ser mais cuidada, e tornou-se também um objeto de distração, de entretenimento da família. Além disso, esse período do novo sentimento de infância e avanço da medicina traz também os estudos sobre o desenvolvimento infantil, culminando na organização escolar por idades, que se preserva até hoje (GÉLIS, 1997; ARIÈS, 1981).

### **2.1.1 Panorama Histórico da infância ou das Infâncias no Brasil**

Sobre a história da infância no Brasil, há ausência de referências sobre as crianças, principalmente antes e durante o período colonial. O que sabemos, é que foi um período marcado por tragédias, escravidão de crianças negras e indígenas, abusos e exploração de sua mão de obra. O que se liga em parte a inexistência de preocupação com as crianças neste período, mas também a exploração europeia que aconteceu no país (PRIORE, 2013).

Além dessa informação, o que sabemos do período colonial advém de registros escritos das ações dos colonizadores, principalmente os jesuítas, a maioria desse material é com foco na catequização das crianças nativas. Bem como das crianças da casa

branca que recebiam educação nas escolas dos jesuítas, enquanto as escravizadas não tinham acesso à educação formal (AZEVEDO e SARAT, 2015).

Não foram somente os jesuítas que promoveram alguma ação em relação às crianças, ainda que problemática. A Roda dos Expostos foi uma instituição criada na Europa Medieval como um lugar onde poderiam ser deixadas crianças abandonadas de maneira anônima. No Brasil a instituição foi iniciada no Brasil colônia e extinta definitivamente na década de 1950. Apesar de ter cumprido importante papel de assistência social à criança abandonada, a maioria das crianças expostas não chegavam à fase adulta, muitas vezes falecendo antes de serem recolhidos da roda ou por falta de recursos para seus cuidados (MARCILIO, 2006).

O movimento médico higienista surge então para combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto das crianças expostas quanto das demais. Esses médicos trouxeram propostas inovadoras quanto ao tratamento de doenças por meio da higiene. O problema é que o movimento acabou sendo discriminatório, pois, segundo Rizzini (2011), essa proposta vinha da necessidade de civilizar o país com um pensamento de curar os males da classe pobre, principalmente os males de cunho moral. Essa medicina era baseada na norma burguesa de infância, considerando os hábitos diferentes desse padrão como sujos.

A nível de conquista de direitos, nos anos de 1927 e 1979 foram criados códigos de menores. A primeira legislação específica para crianças foi o Código de Menores de 1927 (Decreto Lei nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927). Foi nesta legislação que se passou a inimputabilidade penal até os 17 anos, o que perdura até hoje. Entretanto, essa legislação era carregada de problemas, como a associação da pobreza à criminalidade, os termos pejorativos para nomear os indivíduos, como infantes expostos, abandonados, vadios e libertinos. Além disso, a noção de proteção ainda não constava, seu exercício era voltado para a vigilância e punição. Já o Código de Menores de 1979 (Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979) adere à nomenclatura de menores em situação irregular, porém o viés de criminalização da pobreza e o apelo à vigilância permanecem (MOORE, 2022).

Marchi e Sarmiento (2017) afirmam que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDM) em 1989, teve grande significado histórico para os direitos da infância, pois foi um documento jurídico que de certo modo regulariza direitos das crianças em todos os países envolvidos. Porém, entre as críticas a esse documento consta a sua criação vinda do norte global e que, apesar de citar que as crianças são dignas e

devem ser ouvidas, elas não foram ouvidas para a elaboração do documento. Ainda tem a questão das condições, a estrutura para conseguir fornecer sua aplicação, que segundo os autores é um elemento paradoxal, uma proclamação para qual grande parte das crianças estava afetada pelo processo histórico.

No Brasil, em 1988 a Constituição Federal já estabelecia a seguridade a essa fase da vida, nos artigos 227 e 228:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1988)

Em 1990 é criado então o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que vem para regulamentar os artigos da constituição. Apesar de ter grande importância na proteção das crianças, essa proteção ainda não chega a todas as crianças. Segundo Gazeta (2019) o acesso a esses direitos no Brasil é definido pela raça e classe.

A partir do exposto podemos pensar algumas questões. Uma questão importante é o conceito de infância em que as políticas foram sendo baseadas, em outras palavras, na ideia que se tinha da infância, o que se esperava das crianças. Além disso, nas políticas para a infância, a questão da proteção, a ideia de que crianças precisariam de leis diferentes apareceu há pouco tempo, já no século XX.

Precisamos ter em mente as noções de infância apresentadas historicamente e também as experiências de infância na contemporaneidade. Com isso, observar nos programas de governo ou nas políticas atuais, o que se espera das crianças, em qual ou quais ideais se baseiam o planejamento político.

## 2.2 EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Após termos uma noção da história da infância podemos então ter acesso a pensadores mais contemporâneos que debatem o conceito. Aliás, geralmente falamos ou lemos sobre a infância, no singular, mas essa é uma expressão limitada. Não existe um modelo de infância, e essa fase da vida não é vivenciada da mesma forma por todas as crianças do mundo. Para pensar isso, podemos trazer Benjamin (2002), que nos alerta que a criança não é um Robinson Crusoe, não vive isolada do mundo, mas fazem parte do

povo, da comunidade que pertencem. Nesse sentido, já que existem inúmeros povos, culturas, de diferentes lugares e épocas, logo existem inúmeras infâncias.

Mas ainda sobre a história da infância, Arroyo (2012) alerta sobre a necessidade de complexificar a epistemologia da infância ao apresentar diferentes histórias de infâncias diversas:

Os textos desta coletânea nos trazem essas indagações vindas dessas vidas de crianças e jovens (adolescentes) com suas marcas de classe, geração, raça/etnia, gênero, cultura e outras. Em sua diversidade mostram que, quando o foco é o corpo-infância, as visões e concepções de infância são instadas a se repensar. Mostram-nos outra história da infância menos otimista, de um lado, e mais tensa e radical, de outro. Encontramos nestes textos retalhos preciosos da história real da infância. Mas para onde caminha essa história? Pesquisar atentamente o corpo-infância pode ser uma chave para complexificar essa perspectiva até epistemológica. (ARROYO, 2012, p. 15)

A necessidade dessas novas histórias tem a ver com a questão da linearidade ligada aos autores clássicos da infância, pois parece que a criança foi aparecendo na história e melhorando de vida numa escala crescente. Mas não necessariamente, pois em meio a todas as infâncias há diferentes níveis de 'evolução', se é que podemos chamar assim. Arroyo também afirma que as infâncias populares têm sido vistas na história da infância como humanizáveis, e não como já humanas.

Além disso, a questão epistemológica, de como o trabalho com a categoria corpos-infância é promissor, no sentido da experiência desses corpos. Em outras palavras, é necessário destacar as tensas experiências dos corpos infâncias precarizados, o que exige também recontar toda a história social, de maneira que a história da infância seja outra.

É preciso dedicar um espaço para Benjamin. Segundo Marchi (2011) ele pode ser considerado como precursor dos atuais estudos sociais da infância, por escrever sobre isso antes mesmo do historiador de Philippe Ariès que lança o estudo em 1960, enquanto Benjamin já produzia reflexões escritas em 1920, considerando a criança como um sujeito digno. Interessante que, ao contrário de Ariès que desenvolveu uma pesquisa histórica da infância, uma sistematização do conceito, Benjamin trata de temas da infância de forma muito mais sutil, relatando impressões de maneira mais simples, indiretamente, mas muito potente. Mas também é importante demarcar que o trabalho de Ariès é com fontes materiais, enquanto o de Benjamin é com memória.

No texto *Infância em Berlin*, por exemplo, ele escreve suas memórias, contando experiências sobre a sua infância. Não é um tratado sobre memória, tampouco

sobre infância, nem mesmo um livro autobiográfico, porém, tudo isso está presente de certa forma. Ele relata impressões das ruas, os brinquedos, os furtos de doces na despensa, personagens na rua que sinalizavam a descoberta das desigualdades sociais, como mendigos e prostitutas. Escrever sobre sua infância foi uma tentativa de atualizar uma “infância universal”, mesmo sendo uma infância rica, conforme Marchi (2011). Além disso, realizou o exercício de, contando a história, não remeter a um passado estático e eterno, mas sim constituir uma experiência com o passado, segundo Gagnebin (1997 apud MARCHI, 2011).

Ainda em *Infância em Berlim*, Benjamin faz uma descrição tão viva, detalhada de acontecimentos e sensações da infância que, num primeiro contato, não se sabe se ele criança que escreve ou ele adulto. Para isso acontecer, para um adulto de 40 anos ter conseguido resgatar essas memórias tão apuradas, é preciso que a sua infância esteja viva ainda (MARCHI, 2017). Ao escrever a obra, ele não pretendeu a idealização da infância, mas “a realização do possível esquecido ou recalado: lembrar-se o passado permite a releitura crítica do presente na vida adulta.” Gagnebin (1997 apud MARCHI, 2011, p. 226). Então, pensar o passado leva o adulto à decifração do presente e a pensar em futuros diferentes.

Com a leitura de *Infância em Berlim*, segundo Marchi (2011), se tem a impressão de que o significado, significação ou valor nunca está no signo propriamente, mas na relação com outros signos e outros significantes. Isso acontece porque as memórias descritas no texto conseguem desencadear outras memórias que, por sua vez, desencadearão outras, numa espécie de espiral de significados.

É interessante pensar como o “novo” nos leva a categoria da criança como indivíduo de descoberta, de fundação do novo. Marchi (2011) traz *Baudelaire*, no qual o novo “é uma certa qualidade do olhar, própria do artista, do convalescente e da criança” Gagnebin, (1997, apud MARCHI, 2011, p. 224). O convalescente é aquele que volta da doença, até da quase morte, e enxerga o mundo de outra forma, consegue ver o *novo* na vida, a redescobre, em suas múltiplas, ínfimas ou corriqueiras manifestações. A criança é aquela que ainda pode se maravilhar, de ser impactada. Entretanto, ainda no poeta, a criança é aquela a quem falta a razão. Quando chega a fase adulta adquire a razão, mas perde a capacidade de enxergar o *novo*. O artista é aquele que consegue conjugar a razão adulta à eterna curiosidade e fascínio infantil, possível com o retorno organizado à infância:

A novidade e o moderno estão fadados à iminente destruição/obsolescência. O que é novidade ou moderno em determinado momento já não o será assim que anunciado; por outro lado, o ‘verdadeiramente’ novo é o que permanece fiel a si mesmo, adormecido ou invisível aos olhos dos que não sabem ver. (MARCHI, 2011, p. 225)

Vemos aqui o *novo*, não no sentido mercantilizado ou imediatista, é um novo no sentido de percepção, de descoberta. Na obra *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*, por exemplo, sobre a criança brinca,

Se, além disso, fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que imaginar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (BENJAMIN, 2002, p. 92)

Atenção ao conteúdo potente que há nisso, não é a criança pegando um brinquedo feito por um adulto, nem são materiais sofisticados, a criança transforma aqueles materiais simples, vê além, enxerga o *novo*. Após isso aponta o problema de adultos pensarem os brinquedos para as crianças, interpretando a sensibilidade infantil à seu modo.

Uma questão importante sobre essa construção do brinquedo é a indústria, que lucra com a produção desses. Segundo Oliveira e Paschoal (2015) os brinquedos hoje em dia, em grande maioria são ligados à *status*, ao poder de consumo valorizado na sociedade atual. No caso, há grande influência de propagandas para crianças sobre brinquedos, os familiares compram e em muitos casos a criança acaba não brincando, ou então, com muitos brinquedos o brincar torna-se industrializado.

Um dos impactos da Indústria Cultural e do consumo na infância é na formação do pensamento, que ao invés de puxar para o lado criativo e inventivo acaba sendo guiado para a padronização. Essa padronização acontece também em relação às brincadeiras, que recebem influências culturais dos desenhos animados ou presentemente, *youtubers*, que acabam de uma maneira ou outra guiando as brincadeiras, dizendo o que está na moda (OLIVEIRA E PASCHOAL, 2015). Vale lembrar que o brinquedo é um material para guiar a brincadeira, porém a brincadeira, ou o jogo de faz de conta, independe do material.

Baron (2002) apresenta uma reflexão sobre a criação de meninos e meninas, como os meninos são criados num cenário que cabe o entretenimento, enquanto as

meninas são inseridas em atividades e brincadeiras que envolvem o cuidar, sem muito tempo para a diversão. Ao final da reflexão, a autora aponta que talvez as mulheres gostem tanto de salão de beleza por ser um lugar livre de obrigações e em que são cuidadas. A partir disso, ela tece reflexões a respeito do entretenimento, tanto para adultos quanto para crianças, para além de ser um pretexto para algum outro fim - como jogos pedagógicos, que são espécies de entretenimentos com um fim pedagógico.

A autora vai refletindo sobre o papel do entretenimento em si, para adultos e crianças, sendo o principal entretenimento para essas, a brincadeira. Além disso “A experiência do coletivo nasce, ela própria, da possibilidade de construir um sentimento de proximidade com a experiência do outro, situação amplamente vivida no jogo: brincar é estar perto.” (BARON, 2002, p. 61). Nesse sentido, o brincar envolve muitos aspectos, desde aqueles estudados por Vigotsky (1991), até seu papel de entretenimento e de experiência potencial de coletividade.

Voltando para o aspecto do consumo, Oliveira e Paschoal (2015, p. 8): “A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente, que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo.” Desse modo, o acesso aos bens de consumo em exagero faz parte do cotidiano das crianças que conseguem acessar, mas a falta desse consumo acaba fazendo parte também da experiência de infância de crianças subalternizadas, que o desejam. Segundo Garcia, Castro, Jobim e Souza (1997 apud Oliveira e Paschoal 2015), o menino de rua não quer ser pobre, nem ser símbolo de pobreza, por isso deseja objetos da moda, deseja ser como qualquer outra criança, deseja ter acesso a consumo igual a qualquer outra criança.

Já que não existe um modelo de infância, também é limitada a ideia de que a infância é o tempo da maravilha (CORAZZA, 2002). Comumente ouvimos por aí adultos esnobando das crianças e dos seus dilemas, ou comentando que sentem saudades dessa época que tudo era mais fácil, que a vida era mais feliz. Essa infância nem sequer existe, e se existe, é vivenciada por pouquíssimas crianças. Quantas crianças vivem em situação de risco e passam por experiências extremamente desgastantes? Como diz Garcia (2002, p. 11) “Crianças que criam formas novas de sobreviver numa sociedade que tudo lhes nega”.

Garcia (2002) conta sobre o encontro que teve com uma criança que vendia doces no sinal e no que a experiência a fez pensar. A criança passa pelo carro dela oferecendo bala para vender e ela, professora pedagoga, diz que não compraria, pois, fazia mal para os dentes, além de comentar outras coisas em tom professoral. A criança

responde pedindo que ela compre para ajudá-lo. Isso a fez pensar sobre a relevância de ter bons dentes, saudáveis, quando tudo lhe falta. Além disso, pensou também que ela estava ensinando algo para o menino. Muito embora, na situação que se encontrava, ele é que a ensinou. Ele que aprende muita coisa na rua, desde o preço para vender o produto, contagem de tempo por causa da sinaleira e aprendizados de vida a respeito de necessidade, como esse, que indiretamente, ele ensinou-lhe.

Especificamente sobre experiências do ser criança no Brasil não podemos deixar de citar Paulo Freire (2015) e sua preocupação com as infâncias oprimidas, com as situações violentas que os sujeitos, e inclui-se nisso a criança, são acometidos. Padrões de opressão e de relação entre opressores e oprimidos acontecem na sociedade e acabam, em muitos casos, se reproduzindo na escola.

Arroyo e Silva (2012) organizam uma coletânea de textos que justamente visa mostrar, narrar, contar a história dessas crianças, de crianças que vivem em situações diversas, em contextos diversos, com experiências corporais diversas e principalmente sofridas. A ênfase é na experiência corporal, na vivência das crianças, tanto que utiliza o termo corpo-infância. É muito interessante que os autores trazem justamente a palavra experiência para falar da vida precária dessas crianças, além de trazer o elemento do corpo.

Sobre a presença dos corpos-infância na escola os autores apresentam diversos textos em que

Nestas análises parto de uma constatação: os corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações destabilizadoras do pensamento social e pedagógico. (ARROYO; SILVA, 2012, p. 24)

Essas crianças estão nas escolas e clamam ser vistas. É papel da escola ouvi-las, mas não significa que a escola é a única responsável pela melhora na qualidade de vida. Outras medidas devem entrar em ação, políticas. Seria necessário desenhar então qual seria o papel da escola perante a essas crianças, que é um pouco do que os autores fazem na sua obra, apontando uma ética outra.

Essa ética outra é necessária para a educação, mas não somente para a educação escolar. É preciso ter noção das diversas modalidades de educação, nos diversos espaços e tempos, pensando na ética desses espaços, o que pode ser feito ou o que tem sido feito nesses espaços, quais experiências potenciais e qual a potência das experiências

oportunizadas. Para observar e pensar sobre espaços diversos de educação, sendo seu planejamento ou sua aplicação, precisamos ter em mente a noção de infância que se apresenta e/ou se baseia, o seu objetivo, as experiências que podem proporcionar para as crianças que os frequentam, além das experiências educativas propostas.

### 3 SOBRE EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS DIVERSOS

*Somos o que há de melhor  
Somos o que dá pra fazer  
O que não dá pra evitar  
E não se pode esconder.*

ENGENHEIROS DO HAWAII (1999) - 3x4

Nas subseções a seguir, trataremos sobre o conceito de educação e seus desdobramentos práticos, isto é, as suas diversas modalidades ou manifestações a partir da compreensão sobre o sentido de experiências educativas. Num primeiro momento, iremos refletir sobre o conceito de experiência e de experiência educativa, amparados em autores como Agamben (2005). Benjamin (1994), Arroyo (2012), Larrosa (2002) e Silva (2004). Num segundo momento, entendemos o que é a educação formal, não-formal e informal e como elas funcionam, amparados nos autores Trilla (2008) e Gohn (2013; 2017). Posterior a isso, pensamos alguns problemas e políticas de cada modalidade, bem como possíveis caminhos para pensar soluções, a partir de autores como Arroyo (2012), Sawaia (2003) e Lockmann (2013).

Pensando na experiência, precisamos fazer alguns apontamentos. O que é essa experiência que os adultos dizem para as crianças que a tem? (Benjamin, 2002) Ou essa experiência que as crianças vivenciam? Segundo o dicionário Abbagnano (2007) existem dois significados principais para a palavra experiência. A primeira diz respeito às vivências repetidas pelo indivíduo que o torna qualificado para falar sobre ou fazer algo. A segunda diz respeito a experiência que comprova algo, muito ligado à ciência.

O filósofo Benjamin aborda os dois significados da experiência em sua obra. Em determinado momento ele desenvolve o texto Experiência e Pobreza (Benjamin, 1994), onde argumenta sobre a baixa nas experiências humanas causada pela modernidade e que isso se caracteriza uma barbárie. Em outro momento, ao falar da infância, ele comenta sobre a experiência que os adultos dizem ter vivenciado para deslegitimar a infância: “A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão.” (BENJAMIN, 2002, p. 21). Porém, um pensamento não anula o outro, as duas são importantes para pensarmos em experiência.

Na literatura, podemos encontrar ainda mais desdobramentos desses significados, além da análise e/ou crítica a partir desses. Agamben (2005) desenvolve sua

linha de pensamento sobre a experiência, explicando seu histórico, os caminhos que a experiência foi tomando na ciência, chegando até agora, qual ele argumenta haver uma destruição: “[...] nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente.” (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Larrosa (2002) critica o excesso de informação, fazendo uma diferenciação de informação e experiência. Esse excesso de informação, vem mais para atrapalhar a experiência do que para ajudar, não deixa espaço nem tempo para aproveitar as situações ou permitir que elas nos ultrapassem. Além disso, esse excesso de informações e de tarefas deixa o sujeito hiperativo, sem tempo, espaço, memória nem silêncio, necessários a acontecimentos de experiência.

Mas a experiência em Larrosa não se refere apenas a questões positivas, pois

Para Larrosa (2002, p. 25), a experiência pressupõe uma condição de abertura, de exposição “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco”. Sob este ponto de vista, o risco é de que as marcas não sejam necessariamente as melhores, uma condição que se assemelha àquilo que Dewey denomina como possibilidade de experiências negativas. Assim, o sujeito que se expõe, para Larrosa, é também o sujeito que está à mercê de experiências positivas ou negativas. (CARLESSO e TOMAZETTI, 2011)

Então, para Larrosa (2002), e também para Dewey (1979), a experiência tem a ver com o que afeta, com o que transforma, não necessariamente sendo uma coisa boa de sentir, ou uma transformação para melhor.

Nesta perspectiva, a situação de experiência, tanto em Dewey quanto em Larrosa, pressupõe a abertura do sujeito para aquilo que lhe é novo. Em Dewey, esta questão se apresenta na medida em que aquilo que se mostra como “novo” tenha a mínima relação com a vida do aluno, pois será isso que despertará a curiosidade, a iniciativa e as condições sob as quais o sujeito será tocado, sensibilizado. Para Larrosa, esta condição de abertura para a experiência também é imprescindível e, neste caso, é visualizada na medida em que o sujeito para e se permite experienciar, vagorosamente, a vida. (Carlesso e Tomazetti, 2011, p. 87)

Isso também é importante, na questão do movimento. Movimenta-se na quadra e assim se faz a experiência, e assim vai se assimilando a noção de movimento para passar para outras esferas da vida, tanto no educativo teórico quanto na vida social.

Mas também Larrosa (2002) estuda a experiência e a elenca como central nos processos de formação, elencando a necessidade de levar a experiência para a escola. Isso é, considera que os processos de educar devem ser atravessados ou baseados na

experiência/sentido. Além disso, o sujeito da experiência, para esse autor, seria como um território de passagem, em que as experiências atravessam, afetam e transformam de alguma forma.

Esse sentido tem a ver com o que Merleau-Ponty fala de experiência e atravessamento, sobre presença; o corpo como constituinte do sujeito da experiência. O que ele considera estética é a vivência do sensível, experiência do corpo com as coisas, com o mundo e com os outros. Um aspecto central do seu pensamento é o corpo sensível, que experimenta as coisas, que modifica e é modificado nessas experiências. Em seu pensamento o homem educa e é educado justamente pela experiência sensível, construída na vivência do corpo, e não necessariamente pela sistematização do conhecimento ou pelo ensino formal (SILVA, 2014).

Um autor que também trabalha o conceito de experiência muito ligado ao conceito de infância é o Kohan (2020), que afirma que o tempo da infância é o tempo da experiência, e que o tempo que rege a infância é um tempo diferente dos demais tempos da vida.

[...] há um valor político na temporalidade infantil, que é preciso atender e cuidar, muito mais do que interromper, como fazem, atualmente, as instituições educacionais. Assim, os modos de entender o político exigem repensar a experiência temporal propiciada e afirmada nas instituições educacionais. (KOHAN, 2020, p. 3)

Nesse sentido, além de fazer a diferenciação do tempo da infância, o autor também nos atenta ao cuidado que as instituições precisam ter com esse tempo diferenciado. Apesar de nessa pesquisa não focarmos nos termos deste autor, penso ser importante ao menos citá-lo.

Nos parece que os autores citados aqui conversam de alguma forma, com a pobreza de experiência criticada por Benjamin (1994), a catástrofe de experiências pelo excesso de informação, do Agamben (2005), o sentido e potência que Larrosa (2002) e Dewey (1979) vêem na experiência; as experiências corpóreas infantis, das coisas que as atravessam e das que poderiam vir a atravessar, de Arroyo (2012), e, por fim Silva (2014) baseada em Merleau-Ponty com a ênfase no corpo, na experiência corpórea. Ficamos com essas reflexões para pensarmos as experiências educativas, pensar as formas de educação que existem hoje, suas problemáticas e seus funcionamentos.

Ainda Mello (2001) disserta sobre o anseio das crianças, e principalmente dos jovens, por novas experiências, o que é interessante, pois mostra que eles ainda não

caíram no abismo da destruição ou da pobreza de experiência. Contudo, é uma característica perigosa, na medida que se esses jovens não a conseguem nos seus ambientes de convívio, família e escola, “vão procurá-las nas ruas, espaço desestruturado e aventureiro, com possibilidade de ganho ou diversão, porém cheio de perigos.” (MELLO, 2001, p. 135).

A vida indigna, aquela trabalhada por Arroyo (2012), é uma experiência corpórea, ficamos pensando então que outras experiências corpóreas podem oportunizar para tentar melhorar a vida desse público? Essas experiências corpóreas, tem a ver com os sentidos? Podemos pensar, então, em experiências estéticas para contrapor a precária vida? Além disso, basta contrapor? Que eles continuem nas suas vidas precárias, mas que tenham um “tempo” para experiências outras? Um tempo que respeite o modo de tempo da infância. Precisamos diminuir ao máximo as experiências precárias e substituir por vida. Essas, entre outras, são questões que trazemos para esta pesquisa também. Nesse caminho, exploramos a experiência no âmbito educativo, ou seja, a experiência educativa em seus contextos diversos, pensar o que ela oferece e o que poderia oferecer.

### 3.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

A educação pode ser entendida em vários âmbitos. É a educação escolar, institucionalizada, tanto básica como superior. É também a educação que vem de casa, é a continuidade de uma cultura passada de geração em geração, é o respeito entre os integrantes de uma sociedade, diferentes tipos de sociedade e, portanto, diferentes tipos de educação. Além de diversa, também é antiga, quase inerente à humanidade (BRANDÃO, 1989). Nesse caminho, o que chamamos educação não-formal e informal sempre existiu, até antes de uma sistematização da educação formal.

A educação que surge com a separação do trabalho é justamente essa, informal. Posteriormente é que a educação foi sendo sistematizada em processos oficiais, em conjunto, em instituições escolares. Concomitante a isso sempre existiu a educação não-formal e informal, às margens da regularidade (TRILLA, 2008). Diversos fatores contribuíram para o surgimento das discussões e da classificação oficial de uma educação fora da escola. Entre as décadas de 60 e 70 do século XX várias demandas acontecem para que se volte o olhar para fora da escola.

Não podemos pensar que elas surgem do nada. Em vez disso, são resultados de processos sociais históricos, mas que acabam se destacando apenas nesse momento.

Entre as demandas, consta: crescimento da incorporação na educação de camadas sociais antes excluídas, como adultos, mulheres, idosos e minorias étnicas; transformação do mundo do trabalho, exigindo novas formas de capacitação profissional; desenvolvimentos de novas tecnologias, permitindo conceber processos de formação diferentes, marginais à educação escolar tradicional; crescimento da presença dos meios de comunicação em massa na vida cotidiana, e com isso a necessidade de dar uma atenção pedagógica a isso, atenção antes centrada na escola (TRILLA, 2008).

É importante, então, trazer a obra que traz essas três nomenclaturas pela primeira vez, ou seja, escreve sobre a oficialidade das modalidades de educação marginais: Num primeiro momento, *A Crise Mundial da Educação* (COOMBS, 1968), em que o autor faz uma defesa às formas de educação diferentes da escola, trazendo a educação não-formal e informal para classificar os processos educativos não escolares e situados à margem da formalidade, sem diferenciação entre si. Mais tarde, em 1978, o próprio Coombs com seus colaboradores perceberam a necessidade de diferenciar as atividades fora do âmbito escolar, que são infinitamente amplas. É lançado então *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help* (Atacando a pobreza rural: como a educação não-formal pode ajudar) (Coombs; Ahmed, 1975), trazendo a definição das três modalidades:

Educação formal compreenderia ‘o sistema educacional altamente institucionalizado [...] que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade’; a *educação não-formal*, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial [...]”; e a *educação informal*, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio”. (COOMBS, 1975 apud TRILLA, 2008, p. 33)

A partir desse momento as nomenclaturas foram adotadas nos diversos campos de estudo e linguagem pedagógica, em documentos oficiais e nas disciplinas pedagógicas dos cursos. Entretanto, essa classificação carece de uma nova separação para fim de melhor entendimento, do qual ficaria educação formal e educação não-formal de um lado, e de outro a educação informal, conforme esquemas do autor Trilla (2008):

**Tabela 1:** Proposta de Coombs

Ed. FORMAL	Ed. NÃO-FORMAL	Ed. INFORMAL
------------	----------------	--------------

Fonte: adaptado TRILLA, 2008, p. 34.

**Tabela 2:** Proposta de Trilla

Educação FORMAL	Educação INFORMAL
Educação NÃO- FORMAL	

Fonte: adaptado de TRILLA, 2008, p. 34.

A modalidade informal é diferenciada das outras duas pelo critério de especificidade ou diferenciação da função educativa. Em outras palavras, a informal acontece concomitantemente a outras atividades sociais, como os pais que alimentam os filhos e, ao mesmo tempo, estão educando-os. Não há diferenciação de tempo, de espaço ou de uma atividade separada das demais tarefas de manutenção da vida, mesmo que essas ações tenham intenção educativa (TRILLA, 2008).

Agora, para diferenciar a educação formal da educação não-formal, dependendo do critério utilizado, as classificações variam. Os dois principais critérios para diferenciação são o critério metodológico e o estrutural. O primeiro diferencia a educação formal pelo seu marco institucional da escola, e como caracterização da escola consta o espaço físico, a presencialidade, currículo, tempos pré-definidos, papéis hierárquicos também já pré-estabelecidos. Por esse critério, a educação a distância e o ensino preceptorial seriam entendidos como educação não-formal, por exemplo (TRILLA, 2008).

Já pelo critério estrutural, o que caracterizaria educação formal é o caráter regrado, e não necessariamente o escolar. Nesse caso, definido legalmente por cada país. O não-formal ficaria à margem do sistema educacional graduado e hierarquizado. Nesse critério a educação a distância entra na educação formal (TRILLA, 2008). Penso ser importante citar a educação a distância, principalmente tendo em vista o período de pandemia em 2020, em que praticamente todas as atividades escolares passaram para um ensino remoto. Se adotássemos o critério de diferenciação metodológica, é provável que teríamos um problema para entender, interpretar ou adotar o sistema educacional remoto.

O critério mais conveniente, segundo Trilla (2008) seria então o estrutural, que acolhe melhor as diferenciações originais feitas por Coombs e Ahmed. Como definição de educação não-formal:

Entendemos por educação não-formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados

à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado. (TRILLA, 2008, p. 42)

Educação não-formal seria então a educação intencional, mas que não faz parte da educação escolar normal até os últimos anos do ensino superior. É importante dizer que as consequências da educação são amplas, segundo Trilla (2008), não se trata apenas de acumulação de experiências resultantes da educação, mas sim uma combinação complexa em que essas experiências interagem. Não somente as experiências de uma modalidade que se interagem, mas todas as experiências de aprendizagem que temos ao longo da vida.

Nesse sentido, as definições de educação formal, não-formal e informal não são estanques, elas se relacionam de diversas formas, como reforço, complemento, suplência ou até mesmo interferência, ao longo de toda a vida. Além disso, existe o aspecto que a autora chama intromissão, que é, digamos, a mescla dessas modalidades de educação, como, por exemplo, o ensino fundamental que utiliza também de atividades não formais e informais.

Existe um movimento de apoio, busca, por aumento da porosidade desses setores, isto é, a busca pela mistura dessas modalidades de educação, que cada vez mais uma se utiliza da outra. Esse movimento nasce da vontade de que a educação seja cada vez mais "personalizável":

A consideração desiderativa que está na base de propostas como as anteriores, que combinam o formal, o não-formal e o informal, é a vontade de configurar um sistema educacional que facilite ao máximo que cada indivíduo possa traçar seu itinerário educacional de acordo com sua situação, suas necessidades e seus interesses. Para tanto, o sistema tem de ser aberto, flexível, evolutivo, rico em quantidade e diversidade de ofertas e meios educacionais. E um sistema educacional só poderá sê-lo se realmente incorporar o setor não-formal e considerar e valorizar o informal. (TRILLA, 2008, p. 53)

Essa questão de itinerário educacional merece ser chamada atenção. Por ora atentemo-nos a defesa dessa porosidade. Gohn (2013) também aponta para essa questão de porosidade, ao apontar que a educação não-formal se dá em campos de atuação cidadã, por isso existe nela um potencial diferente da educação formal, que merece ser aderida à educação formal, ou trabalhada conjuntamente. Para isso há a necessidade da compreensão por parte de gestores de políticas públicas da importância dessa articulação.

Vale trazer a conceituação de educação não-formal de Gohn:

A não-formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais, etc. [...] Entendemos a educação não-formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (GOHN, 2013, p. 19)

Vemos semelhança com o conceito de Trilla (2008) no que tange a sua localização fora, à margem da educação regrada, porém Gohn (2013) destaca seu caráter político e social, principalmente ligado ao espaço em que ela ocorre. Dito isso, podemos pensar nos campos de atuação da educação não-formal. Trilla (2008) faz o apontamento como âmbitos da educação não-formal: âmbito da formação ligada ao trabalho, relacionado aos programas de formação nas empresas, reciclagem profissional, educação para o primeiro emprego; âmbito do lazer e da cultura, relacionado termos já consolidados como Pedagogia do lazer ou educação em tempo livre, animação sociocultural; âmbito da educação social, ligados a instituições ou programas ligados a pessoas em conflito social: centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários e por fim o âmbito da própria escola, que são aquelas atividades não ligadas diretamente ao ensino regrado, mas que acontecem no espaço da escola, como atividades extracurriculares, ou visitas de empresas, instituições não governamentais, instituições culturais, etc.

Já Gohn (2013) aponta os campos de atuação em linhas gerais, sem diferenciar âmbitos. As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares. Nas organizações sociais, em câmaras, fóruns, conselhos e outras instâncias normatizadas, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais, ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura.

Uma questão interessante apontada por Gohn (2017) é a questão do lugar de atuação da educação não-formal recente, que vem à tona principalmente com a globalização, que é o *online*, as mídias e redes sociais. Esse lugar proporciona a oportunidade de diversos indivíduos acessarem e construir essa formação, que pode se dar por movimentos sociais, por exemplo. Além disso, “[...] a educação não-formal

constrói no plano simbólico e ajuda a entender o alargamento das fronteiras ao introduzir a questão do transnacional” (GOHN, 2017, p. 64).

Nesse aspecto, de lugares da educação não-formal, Streck (2012) menciona a educação popular, como uma educação não-formal muito ligada ao conceito de Gohn (2017). Os primeiros lugares a serem ocupados pela educação popular, ou utilizados, eram os grandes movimentos, mas cada vez mais ela vem ocupando novos lugares, territórios pequenos que passam muitas vezes despercebidos como lugares pedagógicos. Nesse sentido, é interessante pensar o lugar do online, por exemplo, como um novo território.

Oficialmente, o Estado brasileiro entende por educação não-formal e de seus campos de atuação:

A educação não-formal, enquanto modalidade de ensino/aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida. (BRASIL, 2003, p. 28)

Essa é a definição constante no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003. Além de nos fornecer o cenário da educação não-formal no Brasil, ainda deixa claro a sua ligação com o objetivo de qualidade de vida. Quem trabalha com educação não-formal pode ser chamado educador, mediador, assessor, facilitador, monitor, referência, apoio ou ainda outra denominação que se aplique a quem trabalha com grupos. Entretanto, uma nomenclatura mais coerente com sua função seria educador social.

A formação também pode ser mais diversificada do que a formação daqueles que trabalham na educação formal, que via de regra precisam ser licenciados. Porém, segundo Itaú Cultural 2007, o perfil do educador social no Brasil é composto: “majoritariamente mulheres com ensino superior, não pertencentes à comunidade, em uma faixa etária por volta dos 30 anos, com formação predominante em Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.” (GOHN, 2017, p. 68).

Começamos a pensar então qual é o trabalho desse Educador Social, em termos metodológicos. Segundo Gohn (2017), o método mais utilizado é aquele que parte do conhecimento dos integrantes do grupo, das problemáticas que surgem na

comunidade. Não existe um currículo ou conteúdos dados *a priori*, eles vão surgindo no decorrer do processo e o educador vai arrumando formas de amarrar, de sistematizar as problematizações, os conteúdos que emergem, se fazendo valer de métodos e objetivos.

Por mais que o processo seja dinâmico, flexível e provisório, deve haver método, a sistematização dos conteúdos ou das problemáticas que emergem. Como não existe currículo, o que existe é uma premissa geral de foco na formação cidadã, na humanidade, no entrelaçamento de experiências diversas de vida, principalmente no que tange a participação política e social.

Agora voltando nosso olhar para a história da educação não-formal, não para o desenvolvimento do conceito, mas para a atuação. Também por volta de 1970, mesmo período em que Coombs escreve, movimentos ligados às pastorais religiosas ou eclesiais se utilizavam de práticas de educação não-formal. Exemplo disso são as rodas de conversa e que se discutia como era recebido e distribuído os salários, de modo que os participantes compreendessem o momento histórico, político e econômico em que estavam vivendo (GOHN, 2013).

Um exemplo de processo de aprendizagem via educação não-formal que faz parte de sua história é o movimento das mulheres, principalmente por volta de 2006, com a conquista da Lei Maria da Penha - Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006). Como não havia conhecimento por parte da comunidade em geral sobre leis, muito menos sobre essa lei em específico, foi criado um acervo de conhecimento e de material sobre o assunto. Os movimentos de mulheres foram trabalhando o tema da lei através de cartilhas, vídeos e palestras, em escala local e nacional (GOHN, 2017).

### 3.2 PROBLEMAS EDUCACIONAIS EM SUAS DIVERSAS MODALIDADES

Até o momento fizemos uma descrição do que seria educação formal, não-formal e informal, agora pensaremos nas problemáticas dessas modalidades. Num primeiro momento, pensar o problema da educação formal e, porque a educação não-formal surge como alternativa, e num segundo momento, pensar os problemas próprios da educação não-formal.

Alguns dos objetivos ou focos da educação não-formal são parecidos com os da educação formal, mas é preciso destacar que, em hipótese alguma, ela substitui ou se sobressai à educação formal. O que acontece são alguns entrelaçamentos entre elas, como aquelas citadas por Trilla (2008), de complementação, interferência, entre outros. Ainda segundo o autor, é preciso cuidado com a superestimação da educação não-formal, com

a visão mágica que as suas potencialidades podem despertar. Um ponto é que ela sozinha não é uma solução milagrosa, outro ponto é que, exceto pelo que se diferem, ela pode ter os mesmos problemas que a educação formal, de ser burocrática, alienante, classicista e estática.

Um problema da escola formal é que ela tem um dualismo, que consiste na escola ser tanto um espaço de acolhimento das diferenças, questionamento, criticidade, quanto um espaço multiplicador de violências, preconceitos e instrumento de continuidade da sociedade vigente. Rocha (2014) pontua esse dualismo escolar, assinalando que o ideal seria que a escola fosse um lugar de crítica à ditadura dos padrões sociais. De questionamento e reflexão, de debates mediados por adultos embasados cientificamente, mas que perde o potencial de promover atividades significativas de aprendizagem quando as ações pedagógicas são deturpadas pelo preconceito em não aceitar que os adolescentes vistam-se fora do padrão.

Nesse caso específico é o uso de roupas ou acessórios diferentes do padrão, porém, se aplica aos preconceitos com culturas, linguagens, opiniões diferentes, com a própria imagem de uma pessoa fora dos padrões. Ainda sobre a escola ser um espaço de acolhimento, Kramer (2005) reflete sobre o cuidar e o educar, considerando-os uma unidade. Desta forma, na educação infantil, quando as professoras realizam as atividades mais ligadas ao cuidado, está também educando, ensinando o que é necessário às crianças naquele momento de vida.

Assim como, quando no processo de ensino-aprendizagem a professora se preocupa com o desenvolvimento do aluno, em buscar novas metodologias de ensino, respeitar e contribuir para a superação de barreiras, está havendo um cuidado, uma afeição entre os envolvidos no processo. Além disso, uma prática docente sensível às diversas manifestações violentas, preocupada em não apenas reproduzir conteúdos e padrões, mas sim a quebra destes e a superação de questões de emergência, como as que afligem as infâncias vulneráveis.

A violência escolar e a reprodução de padrões se dá também pelos silenciamentos que acontecem no ambiente escolar, além da violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2008):

A violência simbólica atua de forma sutil, naturalizando as relações dominantes. Pensando a princípio apenas nessas características, é possível visualizar a escola com sua hierarquia, seus tempos e espaços, suas filas, seus disciplinamentos, seus contratos desiguais para meninos e meninas de diferentes origens sociais, e as ações pedagógicas que

sutilmente inculcam saberes que reproduzem e legitimam as normas das classes dominantes. (ROCHA, 2014, p. 87).

Nesse sentido, o silenciamento de professores diante de atitudes e falas preconceituosas no ambiente escolar ajuda nessa legitimação de classes dominantes, além de padrões dominantes construídos historicamente. Outra configuração da escola que é problemática é o controle do tempo e do espaço. Mendes (2014) desenvolve sua pesquisa de mestrado sobre o problema do controle dos corpos na educação pela perspectiva de Michel Foucault. Dentre os dispositivos disciplinares consta a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora, os exames e a própria distribuição espacial da sala de aula. Esses são dispositivos que exercem a função disciplinadora e muitas vezes violenta sem ser preciso o uso de violência física.

Freire (2015) escreveu sobre a escola se constituir como um lugar de opressão, mas também como um lugar de possibilidades de resistência. A educação tradicional é nomeada como bancária, reprodutora de opressões e de relações entre opressores e oprimidos. Entretanto, uma educação libertadora, possível de acontecer na escola, é proporcionadora de críticas a esse sistema. Essa educação respeita a história dos sujeitos, seus contextos, além de acolher a criatividade e os múltiplos saberes.

O panorama de exclusão e desigualdade é um problema de larga escala, que muitas vezes não é visto como problema, além disso, pode ser que não sejam coincidências. Segundo Sawaia (2003), para administração da desigualdade é necessário que os excluídos sejam falsamente incluídos, por isso muitas ações acabam sendo ineficientes, como as políticas de aprovação automática. Além disso, segundo relatos apontados pelo autor, a escola tem sido grande reprodutora de atitudes que causam sofrimento ético e político.

Um dos pensamentos que estão dentro desses espectros do sofrimento ético e político é o de que os pobres não têm necessidades elevadas de vida, que acesso à cultura e lazer é supérfluo, que comida e moradia lhes basta. Para Sawaia (2003), ambos são importantes. Para ter forças para lutar e pensar formas de sair da situação de pobreza deve haver amor à vida, mas se a pessoa não vive, apenas sobrevive e ainda é olhada como um ser menor, como teria forças para sair disso, ou mesmo noção da possibilidade de sair disso? São questões que precisamos considerar.

Arroyo (2012) também comenta sobre alguns problemas da escola, principalmente para a classe popular: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões,

voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.” (ARROYO, 2012, p. 33). O autor faz a afirmação para pensar no tempo escolar e na proposta de um tempo digno de viver, o que vem muito conforme às proposições de Sawaia (2003).

Para Arroyo (2012) a precariedade do tempo digno de viver para infância e juventudes vulneráveis, tanto na escola quanto fora, é agravado pela contingência. Em outras palavras, quando as condições materiais para o seu viver é precária: moradia, comida, espaços, e quando estruturas familiares de proteção e cuidado falham, se encontram vulneráveis. Outro problema encontrado na escola é a persistência da visão negativa sobre essas crianças e jovens, no sentido de já estarem fadados ao fracasso escolar e social, com seus problemas de atrasos mentais e lentidão.

Ao pensar sobre o fracasso escolar, Gomes (2016) apresenta o efeito Mateus – os ricos continuam ricos e os pobres continuam pobres – como consequência da falta de atenção para esses alunos rotulados de maus. Sua análise verificou serem na maioria massiva proveniente das classes baixas e o rompimento desta condição se dá por meio da educação.

Arroyo (2012) defende então a criação/aumento de espaços e tempos de um viver justo e digno para esses sujeitos. Tempo-espaço com processos de socialização, formação e aprendizagens do viver. Tempos-espaços em que os corpos não estejam presos, em que possam viver e em que as visões preconceituosas sobre os vulneráveis não estejam presentes. Para isso, seriam necessárias algumas mudanças na própria estrutura da escola, além da disponibilização de espaços-tempos diferenciados fora dela.

Queremos pensar espaços educativos nos termos de Arroyo (2012), de um viver justo e digno, que tenha cuidado com os corpos-infância. Espaços dos quais possa existir ao menos um território onde os corpos não estão em processo de docilização, como acontece na maior parte ou tempo na escola tradicional, ou que seja pelo menos um pouco menos docilizado.

### 3.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NAS SUAS MODALIDADES DIVERSAS

O planejamento de políticas educativas contém as especificidades de cada modalidade, para o ensino formal, as políticas de educação básica, de currículo, de formação de professores. Assim como também existem as políticas de educação em espaços e tempos não-formais, políticas de contraturno, de atividades extracurriculares,

que podem se entrelaçar com os objetivos da educação formal, ou mesmo de planejamentos socioeconômicos. Mas ainda existe um ponto que abordamos: a racionalidade que opera nos diversos planejamentos políticos.

A Unicef, em conjunto com Itaú Cultural e Cenpec (2003) lançaram um material chamado *Muitos Lugares para Aprender*, em que se posicionam a respeito da necessidade de tempos e espaços outros de educação, assim como uma definição conceitual disso. O argumento deles é que a escola não dá conta de solucionar os problemas complexos que aferem as infâncias e juventudes, tampouco o aumento do tempo na mesma escola, o que muitos chamam educação integral. Eles defendem sim um desenvolvimento integral, mas na seguinte perspectiva:

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores serão as chances de alcançar esse objetivo. (CENPEC, 2003, p. 11)

Nesse sentido, as atividades extracurriculares, de educação não-formal ou de outra modalidade, corroboram com esse desenvolvimento integral, sempre em consonância com a escola, que não é desvalorizada em detrimento dessas outras atividades.

O texto aborda também os princípios da Ação Educativa, em que consta que as ações complementares à escola se inserem no campo das políticas públicas; que a articulação com escola formal se insere na perspectiva da educação integral de crianças e adolescentes e que as dimensões de assistência social e de cuidados com a saúde se articulam com as políticas de ações educativas em comunidades em situação de pobreza (CENPEC, 2003, p. 15).

Bulgarelli (2003) escreve um texto para esse material em questão, no qual defende as iniciativas de atividades extracurriculares como alternativa para crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Ele defende uma crítica participativa, uma crítica às situações que acometem esse público, mas que também apresente alguma alternativa, algum caminho possível. Ao criticar ou denunciar o trabalho infantil, ou a exploração sexual de meninos e meninas, é preciso afirmar os direitos da criança e do adolescente à escola, à convivência familiar e comunitária. É preciso pensar, trabalhar, alimentar e anunciar horizontes capazes de mobilizar todos para a tarefa de garantir esses direitos.

Os organizadores do material, ao apresentar iniciativas feitas por eles, também se posicionam de maneira semelhante:

O programa Educação & Participação valoriza a riqueza pedagógica das ações complementares à escola realizadas por organizações da sociedade civil. Acreditamos que esta é a parte visível do “iceberg”, capaz de fazer diferença no cotidiano das crianças e adolescentes. Além disso, queremos tornar visível a “outra parte do iceberg”, evidenciando que a família, o bairro e a comunidade também são importantes espaços de educação. (UNICEF, 2003, p. 6)

Portanto, eles têm ciência que as atividades complementares com crianças e adolescentes em vulnerabilidade é apenas a ponta do *iceberg* de um problema muito maior, que eles não chegam a citar com todas as letras. Mas o trabalho com essa ponta do iceberg já é de extrema importância. Bulgarelli (2003) assinala sua esperança por tempos em que estejamos disponíveis para reconhecer nossos erros, sem a arrogância de pensar saber todas as respostas, pois não sabemos. É preciso ouvir os outros, as outras opiniões, outras tentativas de mudança.

Com isso chegamos onde chegamos, no sentido de políticas públicas, e sem isso não chegaremos onde queremos chegar. Em outras palavras, podemos apostar nas atividades de contraturno para melhora do desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas não podemos acreditar que isso resolverá todos os problemas, nem que será de total sucesso para todos os indivíduos envolvidos no processo. Tampouco podemos tapar os ouvidos para outras alternativas, que inclusive podem ocorrer em paralelo.

Guará (2003), por exemplo, apresenta o âmbito das lideranças comunitárias que já conseguiram acumular experiências suficientes para pensar ou forjar soluções para o desafio da pobreza e da exclusão social, mas que para essas iniciativas conseguirem gerar mudanças significativas na realidade seria necessário trabalhar sob a ótica das políticas públicas mais amplas. Além disso, é necessário a articulação entre esferas complementares.

O autor Guará (2003) sinaliza também que as instituições isoladas não dão conta do problema, nem a escola sozinha, nem as instituições avulsas. Contudo, existe a tendência de, no processo identitário, cada um negar a qualidade do outro e se supervalorizar, o que apenas cria uma distância ou até conflito entre as instituições. Trilla (2008) ao explicar sobre a educação não-formal também nos alerta sobre o perigo de

superestimar essa modalidade de educação, apontando sempre para a articulação, a complementação entre si.

Além disso, a ideia de ampliação do tempo da mesma escola, apenas, se associa ao fenômeno social que Nóvoa (2009) chama de *transbordamento da escola*. Acumulam-se funções, missões e conteúdos na escola, que acaba assumindo uma infinidade de tarefas. Isso acontece devido à imagem de regeneradora, salvadora e reparadora da sociedade. Nesses moldes, com o tanto de questões chamadas para a escola resolver, se tem a solução precipitada de apenas aumentar o tempo de escola com o intuito de dar tempo para resolução de todas as demandas.

Smeyers e Depape elaboram algo nesse sentido quando destacam que:

Como instituição, a escola é, entre outras coisas, responsabilizada para resolver as desigualdades sociais (relacionadas à classe, raça e gênero); para reduzir mortes no trânsito, obesidade, sexo na adolescência e destruição do meio ambiente; assim como para melhorar a saúde pública, a produtividade econômica, a cidadania e até mesmo as performances em competições desportivas, tais como os Jogos Olímpicos. (SMEYERS; DEPAPPE, 2008, p. 379)

Com base nesses autores, Lockmann (2013) levanta a problemática que ela chama de “educacionalização do social”. Esse fenômeno consiste nas questões sociais diversas serem chamadas para a escola resolver, e ao invés de se pensar políticas específicas para cada problema se pensa na educação, investimento em diferentes ferramentas educacionais. Esse pensamento, ou esse fenômeno, também tem relação com o conceito de governamentalidade de Foucault (2010). Ao invés de o estado solucionar as demandas socioeconômicas, ele chama a educação para “ensinar” os indivíduos a solucionarem esses problemas.

Nos atermos ao fenômeno do transbordamento da escola ou mesmo da racionalidade neoliberal que opera é essencial para falar de políticas públicas de educação para as infâncias. Sabemos do potencial que a educação tem, mas não tiramos a responsabilidade das outras instituições sociais e do estado no cuidado, na tutela dessas crianças e na responsabilidade de sanar as demais necessidades.

Na racionalidade neoliberal, o sujeito é um produto de si mesmo, um algo a ser investido. Esse investimento se baseia bastante na própria educação, independente de qual forma. Penso que é até perigoso dizer que é investimento na educação de si, pois no modelo que a sociedade solicita a educação acaba sendo mais uma instrução. Podemos até dizer que é educação, mas no sentido da educação bancária de Paulo Freire (2015).

Antes de pensar em tópicos específicos de política pública e suas intenções ou instituições, é preciso ter ciência da racionalidade que está por trás de tudo que acontece hoje, que é a racionalidade neoliberal. Na educação formal ela acaba operando através dos dispositivos mencionados na sessão anterior, de exclusão, de silenciamento, mantenedora de status, mas também opera de outras formas. Um exemplo é o currículo voltado somente para mercado de trabalho.

Já na educação não-formal, existem outras coisas, como os projetos voltados à qualificação profissional rápida, nítido o incentivo a empregos precarizados. Essas questões até são mais objetivas, pois estão clara e diretamente ligadas a mão de obra, mas existem outros nuances, como uma racionalidade de autogoverno, de autogestão, de investimento no capital humano, em cada indivíduo se responsabilizar por sua própria educação, pois ele mesmo acaba sendo uma mercadoria:

O pressuposto do liberalismo, ou neoliberalismo, hegemônico em nossos dias, tanto no plano econômico, como no filosófico e social, é o de que o progresso e o desenvolvimento só são possíveis através da competitividade. É o confronto, o choque entre interesses diferentes ou contrários, que vai fazer com que as pessoas lutem, trabalhem, se esforcem para conseguir melhorar seu bem-estar, sua qualidade de vida, sua ascensão econômica. (WANDERLEY, 2001, p. 146)

Falando dos pressupostos neoliberais mais especificamente ligados às políticas públicas:

As Políticas de Assistência Social funcionam como estratégias dessas novas formas de governar vinculadas a uma racionalidade política neoliberal, justo porque articulam o eixo político - governo dos outros - e o eixo ético - governo de si. Nas análises realizadas na sequência deste texto, veremos que [...] as ações desenvolvidas por tais programas objetivam produzir uma série de investimentos nos sujeitos com o intuito de torná-los capazes de governar suas próprias vidas e de fazer escolhas coerentes com suas necessidades individuais e com a seguridade coletiva. Vemos, aí, a ambivalência que a noção de autonomia adquire no neoliberalismo, já que essa funciona como condição para um melhor governmentamento dos sujeitos. Para que o sujeito se torne autônomo, ele precisa ser alvo de uma série de práticas de subjetivação que o tornem capaz de governar e gerenciar a sua própria existência. Dessa forma, o discurso da autonomia, apresentado os documentos, vincula-se a um movimento de convocação e convencimento para que cada sujeito realize investimentos em si mesmo, na sua formação, nas suas habilidades e competências. (LOCKMANN, 2013, p. 137)

Como a autora elucidada, as narrativas do neoliberalismo ou das políticas públicas de hoje acabam produzindo um engodo devido a sua ambivalência. Ao levantar

a bandeira da autonomia se cria uma imagem de que seja um ótimo programa, mas o viés de autonomia que se tem é voltado para racionalidade neoliberal que opera. Entretanto, se estamos nessa sociedade e essa racionalidade está imersa em tudo e todos, praticamente é impossível se desvincular, então temos que acabar aceitando, estando ciente dos propósitos e resistindo das formas que forem possíveis.

Então existem as políticas de educação formal ou não-formal, mas também projetos que não tem a intenção de formação ou de rentabilidade, como as políticas de lazer ou de cultura. Por um lado, apresentam a questão da qualidade de vida, do espaço tempo digno de viver, mas tem outra questão, como o próprio ex-presidente fala, que é o tirar essas pessoas da rua, do caminho perigoso:

O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante o seu mandato, mais precisamente no dia 23 de julho de 2009, assinou o Projeto de Lei nº 5.798/09, criando o Vale-Cultura. Nesse dia, em discurso público, Lula justifica a criação do Vale-Cultura, dizendo que "o pobre não tem para onde ir, não tem opções culturais para preencher o seu tempo ocioso e acaba indo no bar da periferia e dessa forma contribuindo com a violência e com outras tantas práticas que não são benéficas para a vida em sociedade". [...] Além disso, podemos notar que o Vale-Cultura pretende investir no indivíduo e no seu capital humano. Isso mostra, mais uma vez, articulação com a lógica neoliberal e com a ideia de que, investindo no indivíduo, este terá mais condições de concorrer. (LOCKMANN, 2013, p. 35)

A autora faz a análise da afirmação do ex-presidente e sua ligação com o capital humano. Essa questão também se apresenta em espaços de educação não-formal, que existem para afastar as crianças dos perigos da rua. Há um enorme problema cultural que precisa ser abordado aqui, mas que só pode acontecer com uma mudança massiva no sistema educacional público, na cultura, na estrutura familiar, na economia, nas atitudes políticas e nas políticas sociais, na nossa visão da história, nas nossas visões sobre o governo, e assim por diante.

Tendo em vista isso, os expostos sobre infância e contextos educativos, pensamos então em nossa região. Precisamos observar o perfil da nossa cidade e olhar o que já existe de iniciativa nas perspectivas citadas, isto é, propostas de educação em contraturno. Pensaremos o potencial dessas iniciativas, mais especificamente, analisaremos o Programa Jornada Ampliada Escolar do município de Criciúma.

## 4 CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS EM CRICIÚMA: PROGRAMA JORNADA AMPLIADA ESCOLAR

*Por que esperar?  
Se podemos começar  
Tudo de novo  
Agora mesmo.*

LEGIÃO URBANA (1989) Quando o sol bater na  
janela do seu quarto

Neste capítulo apresentamos a pesquisa propriamente dita, o contato com o objeto de pesquisa: o Programa Jornada Ampliada Escolar. Num primeiro momento, relatamos o percurso metodológico, os métodos e o caminho percorrido por mim na pesquisa. Num segundo momento, o histórico de implantação do programa, seu surgimento e seu alcance, pensando, a partir disso, o funcionamento e planejamento de Políticas Públicas. Por fim, a partir dos documentos e dos relatos coletados, exploramos o potencial formativo das atividades desenvolvidas no PROJAE.

### 4.1 DO PERCURSO METODOLÓGICO, COLETA DE DADOS E DADOS

Em termos metodológicos, a pesquisa teve abordagem qualitativa, pois não teve como foco central as quantidades e estatísticas, mas sim o próprio ambiente de vivência (FREITAS; PRODANOV, 2013). Com base nos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória, pois isso proporcionará maior familiaridade com o problema (GIL, 2002).

Com base nos procedimentos, num primeiro momento, fizemos uma pesquisa documental. Vale lembrar que, segundo Freitas e Prodanov (2013), os documentos podem ser desde fotografias, gravações, cartas, até relatórios, contratos, entre outros — desde que seja uma fonte estável. Em outras palavras, uma fonte que o pesquisador poderá ir e voltar diversas vezes, olhar de diferentes formas e em diferentes momentos, que estará sempre ao seu alcance.

No caso da pesquisa, os documentos norteadores foram os relatórios do projeto que foram sendo disponibilizados ao longo dos contatos com os responsáveis pela instituição pesquisada, além dos registros realizados por mim nas visitas. Nos relatórios constam o histórico de implantação do programa, fotos, escolas atendidas e atividades realizadas. Também consta o PROJAE em números, como a quantidade de alunos

atendidos por escola, por idade, a porcentagem de alunos das escolas que aderem ao programa.

Usamos esse procedimento para analisar os registros das experiências e das atividades que ocorreram ou ocorrem na instituição selecionada. O trabalho com documentos tem algumas outras vantagens, como ser de baixo custo. Demandará o esforço de conseguir essas informações e o tempo para analisá-las. Porém, existe a desvantagem que a fonte documental pode ser limitada, ela sozinha pode não dar conta de capturar muitos aspectos do fenômeno. Por isso, é interessante aliar a outras fontes, métodos ou recursos.

Por esse motivo, utilizamos também o recurso da entrevista, de modo a coletar relatos de experiência. É interessante utilizar a entrevista, pois, segundo Ludke e André (1986), é um método que permite captar elementos que, com outros métodos, não seria possível, além de estender a possibilidade de se pesquisar com pessoas menos instruídas, como pessoas não alfabetizadas impossibilitadas de responder um questionário, por exemplo. Além disso, as entrevistas foram semiestruturadas, então no processo de aplicação pode acontecer alterações, mudanças no percurso. Durante os relatos podem aparecer elementos que o pesquisador não esperava, assim pude ir adaptando.

A proposta inicial da pesquisa era mapear todas as instituições que oferecem alguma modalidade de educação não-formal ou em contraturno. Após ter contato com todas, escolher uma que tivesse interesse em participar da pesquisa para explorarmos mais o seu funcionamento. Então já no início do ano comecei a ver instituições em Criciúma que poderiam ser objeto e verificar a disponibilidade. A primeira instituição foi o CRAS do bairro Tereza Cristina, comecei por ali por ser um espaço próximo à Universidade. Conversando com as assistentes sociais sobre o tema, elas se disponibilizaram para a pesquisa, mas disseram que o CRAS não teria a ver com o tema por ser muito ligado à Assistência Social enquanto o tema é mais voltado à educação. Apresentaram-me um espaço que fica há umas três quadras dali, qual seria ideal para o que eu estava pensando em pesquisar.

O nome do espaço é PROJAE – Programa de Jornada Ampliada Escolar, localizado também no bairro Tereza Cristina. No dia da primeira visita não havia ninguém no espaço, então pesquisei sobre o espaço na internet onde pude ter uma ideia de como funciona. Depois disso, entrei em contato com a Secretaria de Educação com o intuito de localizar o coordenador deste espaço. Na conversa verifiquei que seria realmente ideal

para a pesquisa, e ainda melhor do que eu esperava, tendo em vista que é um programa que atende todas as escolas do município, atingindo muitas crianças. Nessa primeira conversa, peguei o contato de *WhatsApp* e expliquei minimamente a proposta de pesquisa.

Tive um contato presencialmente no início de 2021, uma primeira conversa com o coordenador sobre a disponibilidade, funcionamento e objetivos da pesquisa. Também nessa visita tive uma noção do funcionamento do PROJAE, das atividades e planos. Após a qualificação, em setembro de 2021, comecei a entrar em contato para coleta de dados. Foi um período de inconstância das atividades por causa da pandemia causada pelo vírus Covid-19, muitas vezes marcamos conversas e desmarcamos devido a biossegurança. Também marquei visitas em que compareci no PROJAE, mas, em algumas delas, o coordenador não estava presente, pois foi chamado para atender algumas demandas urgentes, como visitar as escolas e auxiliar outras atividades do projeto. Apesar dos desencontros, sempre fui bem recebida, o coordenador relatou estar se sentindo envergonhado por não conseguir parar e dar a atenção devida para a pesquisa. Em um dos contatos, fui convidada para participar do Festival de encerramento das atividades de 2021, quando eles não conseguiram ainda dar as entrevistas ou separar os documentos necessários, mas que eu poderia participar das atividades, passar o período com eles.

Estive presente então no evento chamado de I Festival Esportivo. Passei dois períodos com eles, uma manhã e uma tarde em que ajudei a servir os lanches, joguei xadrez com as crianças e participei das demais atividades. O intuito da visita foi de ambientação, de aproximação, não necessariamente de coleta de dados. Também vi a alegria das crianças em participar. Uma das falas que me marcou, ao final da tarde, foi quando os alunos estavam indo embora de ônibus, um deles perguntou quando iria ter PROJAE novamente, uma estagiária disse que só no ano que vem, ele perguntou que dia, ela disse que ainda não sabia ao certo, mas que seria no início do ano. Foi um momento engraçado, além disso, foi uma fala espontânea que ocorreu durante o dia, não foi a resposta de uma pergunta, ou seja, não foi induzido.

Depois do evento de encerramento combinamos de realizar as entrevistas nas semanas seguintes, porém, ao final do ano também não foi possível conciliar horários. Os cronogramas estavam apertados. Decidimos deixar a coleta para o início de 2022. Com a volta das atividades letivas em 2022, passei alguns dias entrando em contato com o coordenador, com vários desencontros acabei aceitando que não seria mais viável a realização de entrevista, mas solicitei ao coordenador que, se possível, ele disponibilizasse alguns documentos e alguns registros fotográficos, e eu faria a pesquisa

somente com esse material. Então ele sugeriu que eu fosse até a sede do PROJAE procurar a outra coordenadora do projeto, a Rosalba, que ela disponibilizaria o que eu precisasse.

Como sugerido pelo então coordenador, fui então até a sede, onde fui prontamente atendida e a coordenadora me enviou o arquivo. Comentei sobre a entrevista, ela disse que fica mais na parte burocrática, que a maioria das coisas não saberia me responder, mas poderia ficar com a folha das perguntas e conversar com o outro coordenador para depois conversar comigo. Neste dia, também deixei o termo de autorização para coleta de dados para pegar a assinatura do responsável, no caso o coordenador. Chegando em casa verifiquei que havia problema no arquivo, então quando novamente fui até o PROJAE para pegar o documento assinado e conversar com ela, aproveitei para verificar a questão do arquivo. Neste dia o computador estava com problema, me dispus a ir outro dia, ela disse que seria melhor, que inclusive os estagiários estariam ali e eu poderia conversar com eles.

Desta forma, fui posteriormente, numa terça-feira, consegui pegar o arquivo ajudando-a a compartilhar comigo através da nuvem de armazenamento. Aconteceu a coincidência de que o coordenador Fábio estava presente no horário que fui, então consegui realizar a entrevista com ele e também consegui conversar com três estagiários que ali estavam, os que trabalham na sede. O intuito era que a conversa fosse individual, que cada um relatasse as vivências, mas teve um pouco de resistência da equipe, então me adaptei e fiz a conversa com os três juntos.

Nesse dia, eles tinham o compromisso de ir em uma escola convidar as crianças para o PROJAE, pois as atividades não tinham iniciado ainda. Pude ir acompanhar a visita e o convite nas salas, nas turmas de 3º, 4º e 5º ano, nas quais foi explicado como funciona o projeto e as atividades que aconteceriam. Foi anunciado que começaria a ter dança, o que deixou as crianças empolgadas, principalmente as meninas. As crianças interessadas levam um formulário para casa para realizar a inscrição. Após isso retornei com a equipe para a sede do PROJAE e me despedi.

Até então considerei encerrada a coleta de dados, acreditando que o material era suficiente para análise. Mas no decorrer da análise das entrevistas surgiu a necessidade de verificar mais a fundo a questão da idealização, construção e implantação do projeto. Nesse caminho, o professor orientador da pesquisa lembrou de um aluno dele do programa de Pós-Graduação da Unesc que foi quem implantou o PROJAE em 2018, o primeiro coordenador, e deu a ideia de conversarmos com ele. Depois disso eles acabaram se encontrando em um evento onde o professor falou sobre a minha pesquisa para ele e

verificou a possibilidade de uma conversa. Então recebi o contato do Maurício para marcarmos essa conversa. O período de análise então abrange o planejamento do projeto até o meu último contato com o objeto de pesquisa para coleta de dados, ou seja, de 2017 a maio de 2022. A seguir apresento uma tabela com as datas da pesquisa e resumo do acontecimento.

**Tabela 3: Resumo dos contatos**

DATA	RESUMO
Fevereiro/2021	Visita ao CRAS e conhecimento da existência do PROJAE.
Fevereiro/2021	Contato com a Secretaria Municipal de Educação em busca do coordenador do PROJAE e primeira conversa a respeito da possibilidade de pesquisa.
27/07/2021	Contato com o coordenador pelo WhatsApp para combinados.
28/07/2021	Primeira visita à sede e primeira conversa sobre o funcionamento. Neste dia coletei o Relatório do PROJAE social.
19/10/2021	Pós qualificação, contato para combinados, proposta de visita em quatro tardes.
20/10/2021	Conversa e ajuste de datas.
22/10/2021	Conversa e ajuste de visita para outra semana
26/10/2021	Visita ao programa, o coordenador teve imprevistos. Fiquei até o intervalo, vi um pouco como funciona, as crianças com os estagiários, usando camiseta do PROJAE, depois lanchando. Fiquei até o intervalo e vi que as visitas seriam mais rápidas do que planejado, ou então não seriam necessárias tantas visitas.
08/11/2021	Conversa para ajustes de data para visita, recebi o convite para participar do evento de fechamento e também da feira do livro no centro da cidade.
09/11/2021	Visita à Feira do livro.
23/11/2021	I Festival Esportivo - evento de fechamento do ano.
Dezembro/2021	Tentativas sem sucesso de encaixe de horário para conversa.
17/02/2022	Contato para tentar conciliar horários, combinado para março.
07/03/2022	Contato para ajuste de horários para conversa.
14/03/2022	Contato para ajuste de horários para conversa.
17/03/2022	Contato com o coordenador na tentativa de conciliação de horários. Combinado de fazer a pesquisa sem a entrevista e proposta de apenas buscar os documentos na sede ou pegar por e-mail. Nesse mesmo dia fui até a sede como orientado, a coordenadora mandou por e-mail o arquivo. Deixei um termo para assinatura que eu buscaria outro dia.
28/03/2022	Visita à sede para pegar o documento assinado e tentar pegar o arquivo com um <i>pendrive</i> . Neste dia o computador estava com problemas e não foi possível o envio do relatório. Combinamos de eu voltar no dia posterior.
29/03/2022	Visita à sede, coleta do documento, entrevista com coordenador e estagiários e visita a uma escola da rede.

27/04/2022	Primeiro contato com o professor Maurício.
06/05/2022	Entrevista com o professor Maurício na Secretaria de Educação.

---

Fonte: elaborado pela autora.

Os documentos ou fontes analisadas foram: a entrevista com o Fábio, coordenador atual. O perfil do entrevistado é graduado em Educação Física e Especialista em Políticas Públicas do Esporte. No momento exerce o cargo de coordenador do PROJAE em período integral. Também uma entrevista conjunta com estagiários do PROJAE. Os perfis dos entrevistados são: dois graduandos em Educação Física Bacharel e um graduando em Educação Física Licenciatura. No momento os três são estagiários com carga horária de 30 horas semanais na sede do projeto. Além disso, uma entrevista com Mauricio Coral, primeiro coordenador do PROJAE. O perfil do entrevistado é, graduado em Educação Física e Mestre em Educação. No momento exerce o cargo de coordenador da Área de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação.

Os documentos analisados, foram: Relatório histórico PROJAE (com dados de 2018, 2019, 2020 e começo de 2021), disponibilizado pelos coordenadores do PROJAE. Esse relatório apresenta dados sobre a implantação, com as primeiras escolas, dados sobre os primeiros participantes, como quantidade por escola, idade e gênero. O Relatório pedagógico de 2021 coletado no PROJAE. Esse é o relatório geral da Secretaria de Educação do Município de Criciúma, em que tem uma sessão do PROJAE, relatando as principais atividades desenvolvidas no ano, com registros escritos e fotográficos.

Também foram analisados os materiais disponibilizados pelo Maurício como complementos à pesquisa, que são o Projeto de Acompanhamento Educacional de Língua Portuguesa e Matemática. Esse é o primeiro projeto do PROJAE, desenvolvido em 2017. Esse primeiro já tinha o nome PROJAE, mas ainda não tinha as atividades esportivas e recreativas. Além disso, uma apresentação em PowerPoint do PROJAE, utilizada nas formações do município para divulgação do projeto.

A partir dos dados coletados, tanto por documentos quanto por falas, exploramos aspectos do programa. Num primeiro momento, a implantação e os processos burocráticos, analisando principalmente a questão de política pública, de planejamento estatal. Num segundo momento, análise de dados numéricos e fotografias, será onde vamos explorar os números, o perfil mostrado por esses dados, tentando entender o que os dados têm a dizer. Por fim, no terceiro momento as experiências, os relatos, os desdobramentos do PROJAE.

## 4.2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO PROGRAMA JORNADA AMPLIADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

Nesta seção exploramos as questões que emergiram do objeto de pesquisa, em duas subseções. Num primeiro momento abordar as políticas, planejamento e execução, os problemas ou características que aparecem no processo do PROJAE para pensar o planejamento em geral. Num segundo momento pensar no potencial das atividades que acontecem no contraturno.

### **4.2.1 Pensando o planejamento e execução de políticas de educação em contraturno a partir do PROJAE - Programa Jornada Ampliada Escolar**

A necessidade de criação de um programa de jornada ampliada surge, segundo o Fábio, devido ao município de Criciúma não ter os índices de desenvolvimento humano baixos o suficiente para receber programas do governo federal, como o projeto segundo tempo, um projeto cujo objetivo era levar esporte para as escolas. O Maurício comentou mais a fundo a questão da necessidade, que o PROJAE nasce devido ao fim do programa Novo Mais Educação, em 2017, quando as escolas sentiram muito a falta. Esse era um programa do governo federal que tinha o intuito de melhorar as avaliações das escolas — através do contraturno escolar. Então em 2017, o governo federal entendeu que as escolas que tinham o IDEB acima do nível nacional não precisariam do programa Mais Educação, pois sua função já teria sido atingida. O governo de Criciúma entendeu essa retirada como equivocada, pois se o contraturno vinha auxiliando a escola regular, ajudando no aumento dos índices, retirá-lo seria retroagir no processo.

Os programas citados pelos coordenadores foram o Segundo Tempo e também o Programa Novo Mais Educação. Segue então brevemente a descrição de cada um:

O Segundo Tempo é um programa do Ministério do Esporte, em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades a serem realizadas no contraturno escolar, de caráter complementar, com a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento humano, e assegurar o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006)

Já o Novo Mais Educação:

O Programa Mais Educação (PME), foi instituído pela portaria normativa interministerial nº17/2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, e regulamentado pelo decreto nº7083/2010. Trata-se de um Programa de governo formulado na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e voltado inicialmente para escolas urbanas de baixo IDEB, vinculando-se diretamente às problemáticas da evasão escolar e do baixo desempenho dos estudantes. (ALMEIDA, 2019, p. 85)

Ambos os programas eram de financiamento federal para atividades de contraturno, porém o Segundo Tempo era voltado apenas para o esporte enquanto o Novo Mais Educação abrangia outras áreas de conhecimento. Além disso, o Novo Mais Educação tinha um viés mais voltado para a melhoria do desempenho nas avaliações da educação. Então, nesse primeiro momento, de criação do PROJAE, já podemos refletir sobre o planejamento de políticas de educação de contraturno com base em avaliações nacionais, ou avaliações externas. Conforme Silva (2022),

Ao longo dos 30 (trinta) anos de existência, o SAEB passou por diferentes configurações, sendo o mecanismo que propagou na educação brasileira, a cultura de avaliação, na tentativa de mensurar a qualidade educacional posta nas escolas e redes de ensino, bem como os princípios mercadológicos no “chão” das escolas, sistematizando os apelos hegemônicos presentes na política da educação. (SILVA, 2022, p. 299)

Nesse sentido, logo vemos a manifestação da racionalidade neoliberal já no planejamento do projeto, tanto do Mais Educação e Segundo Tempo, quanto do PROJAE. Outro ponto para reflexão é o planejamento baseado nos dados estatísticos de desenvolvimento humano, como citado pelo Fábio, ou então com base nessas avaliações da educação. Como o Maurício comenta em entrevista, não faz sentido retirar as políticas quando atingem uma média nas avaliações, pois isso seria retroagir no processo.

Mas além dessa questão, Lockmann (2013) reflete sobre o uso das estatísticas no planejamento de ações, como não dão conta de demonstrar todas as realidades, apenas fragmentos ou interpretações da realidade. Os dados de desenvolvimento ou avaliações do município de Criciúma, por exemplo, são uma média, nem todos os grupos ou escolas estão contemplados de forma homogênea. A proposta de um projeto de educação em contraturno por parte do governo do município é uma forma de atender os grupos que acabam não sendo considerados nas estatísticas.

Então, diante dessa demanda, em 2017 as coordenadoras do Ensino Fundamental I e II da Secretaria de Educação do Município criam um projeto, mas para

acompanhamento educacional de língua portuguesa e matemática. Os objetivos eram voltados ao atendimento de alunos do Ensino Fundamental através de alternativas pedagógicas de intervenção individualizada como complemento aos conteúdos ensinados no período normal de aula, com estratégias para desenvolvimento de autonomia, mas também de melhora nos índices do município nas avaliações. Nesse projeto ainda era possível perceber a ligação forte com os componentes considerados mais importantes no processo e com as avaliações nacionais.

Com a chegada de Maurício na Secretaria de Educação em 2018 como coordenador da área de Educação Física, o PROJAE passa a ser sua responsabilidade, isso é, sua implantação. No momento, não havia verba suficiente para a contratação dos professores para o acompanhamento pedagógico de português e matemática, portanto se iniciaram somente com as atividades esportivas e recreativas, por isso a responsabilidade do Maurício com o programa. Para constar, o PROJAE recebe o apelido de programa, mas, na verdade, ele é um projeto ainda, pois não passou por câmara de vereadores para virar programa.

Para fazer a implantação do programa foi feito um mapeamento com a assistente social do município para verificar quais escolas que ficavam em área de maior vulnerabilidade social e também as escolas que ficavam fora das regiões atendidas pelo CRAS. A prioridade seria essas escolas que estavam em áreas desassistidas por esses outros aparelhos. Nesse primeiro momento, chegaram no número de seis escolas, o movimento foi primeiro entrar em contato com os diretores dessas seis escolas para apresentar a proposta do programa e com o aceite deles, começar a estruturar as atividades.

Nesse ínterim, é possível perceber, de algum modo, a tese de Lockmann (2013) sobre a educacionalização do social, pensando nas funções que a educação acaba tomando para si, ou as funções que ela acaba exercendo para além das suas propostas iniciais. Essa questão vem de encontro também com escritos de Nóvoa (2009) sobre o transbordamento da escola, mas podemos pensar no conceito ainda além, não somente no transbordamento da escola, mas da educação, das outras modalidades de educação além da formal.

Ainda sobre o processo de implantação, na prática, o município não tinha recurso para professores, então foram contratados estagiários. A organização era ter os professores para coordenarem as atividades, orientarem os estagiários, mas os estagiários que iriam para as escolas, que mais conviveriam com as crianças. Considero um problema

contratar os estagiários apenas pelo motivo do recurso financeiro, se pensamos em políticas pensamos na melhor forma de execução. Entretanto, a questão da verba é bem central no planejamento de políticas, e muitas vezes para atender algumas demandas é necessário se adaptar com o que há disponível. Por outro lado, a formação que acontece com os estagiários que participam de programas é muito rica. Estudos demonstram a importância da formação aliada à prática, a formação acadêmica aliada à escola.

A formação aliada à escola formal já é rica. Então a formação aliada ao estágio em uma instituição com um foco em vulnerabilidades, com contato com realidades diversas, é mais rica ainda. Sobre a adesão do projeto pelas escolas e pelos alunos, o Maurício relata que o município tem alguns outros projetos de contraturno ligados a outros componentes curriculares e vem acontecendo ano a ano com certa frequência, regularidade de interesse, de pessoas envolvidas. Esses outros projetos não vão ser aqui analisados, mas acredito ser importante citá-los já que também funcionam na lógica do contraturno: Matemática na Atafona, Mina de Visitação Octávio Fontana, Arte nas Escolas, Plataforma de Língua Inglesa em Ambiente On-line, Acompanhamento Pedagógico, Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, Acompanhamento Pedagógico de Matemática, Clube de matemática, Clube de Astronomia, Clube de robótica e Clube Jovem Empreendedor.

Já o PROJAE, ligado à Educação Física, teve um aumento na adesão muito rápido, logo no início do projeto já era possível vislumbrar o alcance que ele teria. A própria proposta do projeto foi bem aceita pelos diretores e com o tempo outros diretores foram sabendo e solicitando o projeto para as demais escolas. Também o retorno das crianças e das comunidades logo no início já foi de sucesso, por isso já era possível vislumbrar uma expansão.

Ficamos pensando na questão do projeto ligado ao componente curricular Educação Física ser o que mais tem inscrições, procura. Também no que é a Educação Física na escola também, já que o primeiro contato com esporte é lá, a partir do que eles têm lá inicialmente eles se interessam ou não pelos projetos. Então, com essa expansão que o projeto foi tendo, a adesão e procura, alguns alinhamentos na equipe e nas estruturas foram sendo necessários. O Maurício ficou então com a coordenação da área de Educação Física apenas, e o Fabio foi convidado a ser coordenador do PROJAE.

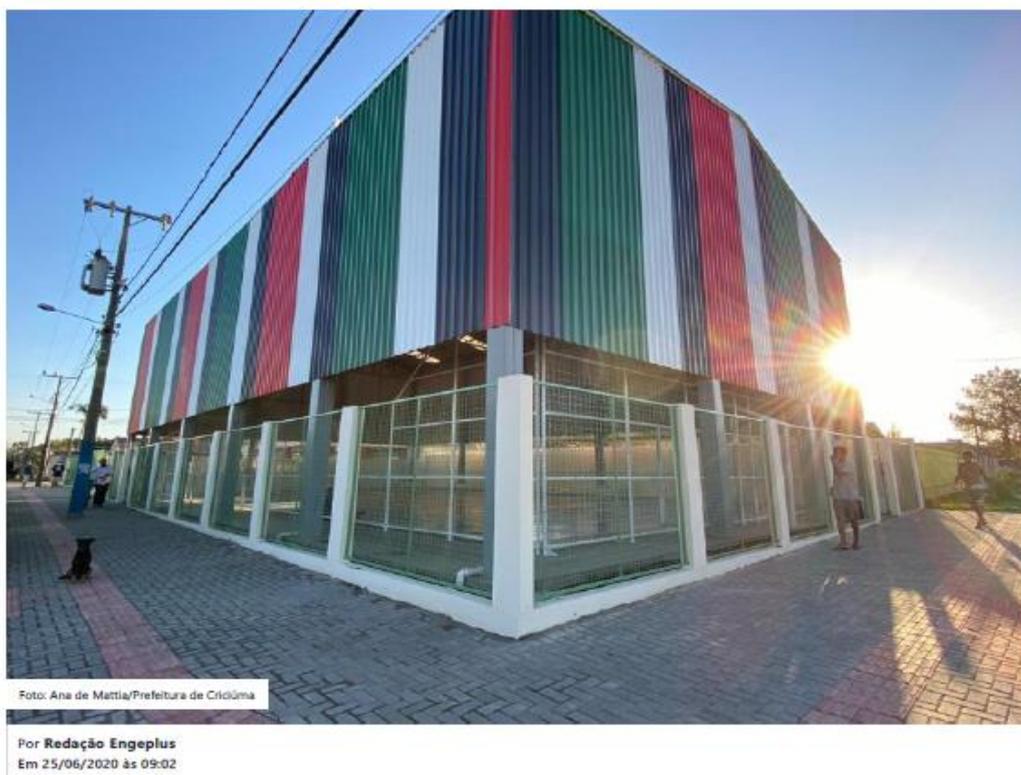
Também surge a oportunidade de o PROJAE ter uma sede própria. O município contava com uma escola, que foi interditada pelas condições da infraestrutura, os alunos que estudavam nessa escola foram deslocados para outra escola no bairro

vizinho. Nesse processo de reforma, foi decidido que as crianças continuassem junto dessa outra escola, e o prédio antigo estaria então em desuso, o espaço estaria parado. Então, a secretária de Educação do município da época chamou os coordenadores e falou que teriam a verba para fazer a reforma, aquele é um espaço que precisaria ser reformado, porque senão ele acaba virando um local de moradores de rua, usuários de droga, etc., devido ao contexto da região. Nessa fala, ela ofertou o espaço para ser transformado na sede do PROJAE, e questionou o interesse da equipe em elaborar as atividades, cuidarem do espaço. A equipe aceitou, durante o ano de 2019 o espaço foi reformado e em 2020 foi feita a inauguração.

**Figura 1:** notícia de inauguração da sede do PROJAE

## Projae: espaço dedicado à prática esportiva será entregue em Criciúma

O ambiente poderá atender 200 alunos semanalmente



Fonte: Engeplus Notícias

A sede então é inaugurada em meio a pandemia, portanto, no ano de 2020 não chegou a ser utilizada. A figura 1 se refere a notícia que saiu no jornal local sobre a inauguração. Na foto consta a manchete da notícia e a foto de uma das fachadas.

**Figura 2:** sede PROJAE área externa



Fonte: arquivo da autora.

**Figura 3:** sede PROJAE área externa 2



Fonte: arquivo da autora.

As figuras 2 e 3 se referem à fachada da sede, onde é possível ver a entrada do prédio e a entrada da quadra.

**Figura 4:** sede PROJAE arte 1



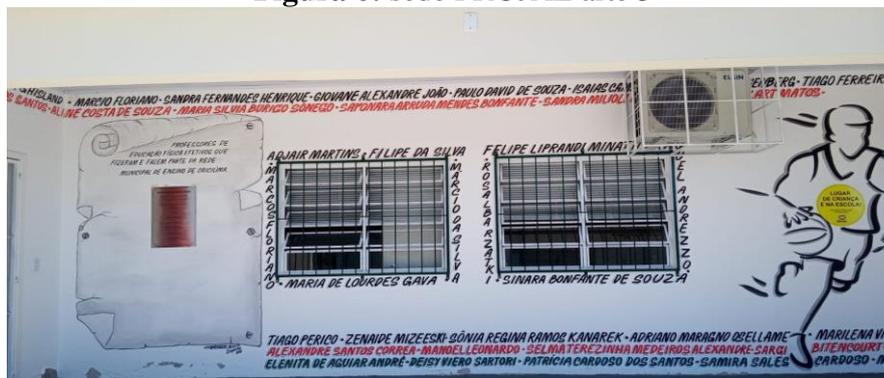
Fonte: arquivo da autora.

**Figura 5: sede PROJAE arte 2**



Fonte: arquivo da autora.

**Figura 6: sede PROJAE arte 3**



Fonte: arquivo da autora.

As figuras 4, 5 e 6 se referem a artes que constam nas paredes da sede, no ambiente interno. Há desenhos relacionados ao esporte e também nomes de profissionais da Educação Física de Criciúma: Alguns professores aposentados e alguns professores ligados ao PROJAE, tanto à implantação quanto à atuação no tempo presente.

Atualmente os objetivos do PROJAE são voltados para o atendimento de alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com foco na vivência de manifestações da cultura corporal, com valorização do esporte e atividades recreativas em grupo, como festivais. Os objetivos que apontam a questão da vivência corporal são interessantes, vem um pouco em contraponto com o modo em que a escola é organizada, em que os corpos acabam ficando de lado em relação aos conteúdos teóricos, como Foucault (2010) escreve. Além disso, a vivência corporal parece ter o teor de experiência corpórea que o Arroyo (2012) fala. É curioso que a questão corporal, de manifestação de cultura corporal vem antes mesmo do esporte, o que demonstra a preocupação com os corpos-infâncias. O esporte aparece nos objetivos posteriores, constando as modalidades basquete, futsal/futebol, xadrez, tênis de mesa e vôlei.

Também consta nos objetivos:

Afastar os estudantes dos males sociais que afligem as localidades nas quais se encontram suas escolas, como violência, drogas, abusos familiares, entre outros. (Relatório PROJAE Social, 2021)

Esse último objetivo precisa de uma atenção especial. Não é de hoje que projetos culturais para vulneráveis ou para pobres têm esse viés. No próprio planejamento das políticas consta esse intuito. O objetivo de afastar dos seus espaços, oferecer um espaço diferente. Existe a problemática de a educação não servir só para isso, para tirar a criança da rua. Entretanto, também tem as questões do Arroyo (2012), de oferecer tempos dignos de vivenciar a infância. Além disso, Sawaia (2003) reflete sobre o sofrimento ético-político apontando que cultura e lazer geralmente são considerados supérfluos para os pobres, que o suprimento das necessidades básicas já basta, o que é um pensamento equivocado.

Além disso, os problemas elencados no objetivo são de outras esferas estatais, como a saúde ou mesmo a segurança. Chamá-los para a educação demonstra a tese de Lockmann (2013) sobre a educacionalização do social. A educação nesse caso é chamada para oferecer uma resolução, o afastamento das crianças desses espaços.

#### 4.2.2 PROJAE em números e fotos

Nesta seção refletimos sobre os dados do PROJAE, a partir dos números - de alunos, de modalidade, de escolas, de professores -, de registros fotográficos e relatos. Organizamos a apresentação por ano de funcionamento do projeto, iniciando em 2018, ano de implantação, até 2022, mais especificamente a última data de contato da pesquisadora com a equipe.

#### Dados PROJAE 2018

**Tabela 4:** Dados PROJAE 2018 - participantes por modalidade, idade e gênero

PARTICIPANTES POR MODALIDADE, IDADE E GÊNERO				
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
06 ANOS	Futsal/Futebol	13	08	21
	Xadrez	03	08	11
	Voleibol	00	00	00
	Basquetebol	08	08	16
	Tênis de Mesa	01	00	01
	<b>TOTAIS</b>		25	24

IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>07 ANOS</b>	Futsal/Futebol	11	07	18
	Xadrez	06	09	15
	Voleibol	02	02	04
	Basquetebol	04	06	10
	Tênis de Mesa	01	00	01
	<b>TOTAIS</b>	24	24	

IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>08 ANOS</b>	Futsal/Futebol	27	10	37
	Xadrez	09	11	20
	Voleibol	01	01	02
	Basquetebol	05	08	13
	Tênis de Mesa	02	00	02
	<b>TOTAIS</b>	44	30	

IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>09 ANOS</b>	Futsal/Futebol	30	09	39
	Xadrez	05	05	10
	Voleibol	03	00	03
	Basquetebol	02	00	02
	Tênis de Mesa	00	01	01
	<b>TOTAIS</b>	40	15	

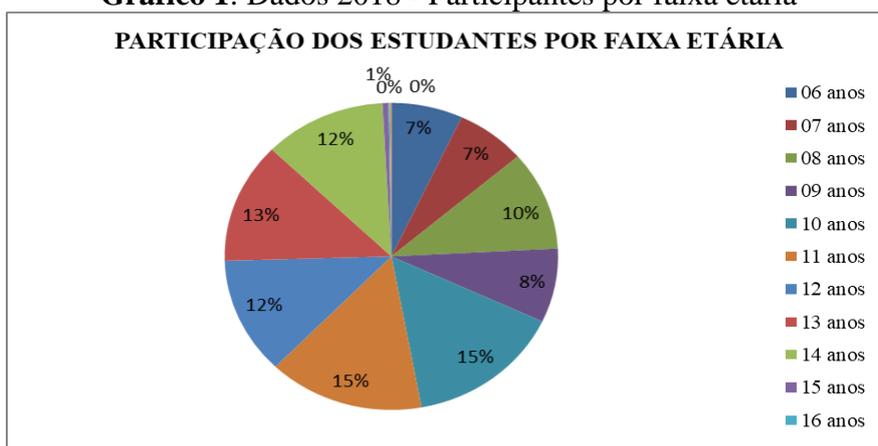
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>10 ANOS</b>	Futsal/Futebol	40	23	63
	Xadrez	09	04	13
	Voleibol	06	07	13
	Basquetebol	07	01	08
	Tênis de Mesa	07	03	10
	<b>TOTAIS</b>	69	38	

IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>11 ANOS</b>	Futsal/Futebol	47	19	66
	Xadrez	11	05	16
	Voleibol	05	04	09
	Basquetebol	10	00	10
	Tênis de Mesa	03	03	06
	<b>TOTAIS</b>		76	31
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>12 ANOS</b>	Futsal/Futebol	31	14	45
	Xadrez	08	07	15
	Voleibol	05	10	15
	Basquetebol	02	00	02
	Tênis de Mesa	05	05	10
	<b>TOTAIS</b>		51	36
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>13 ANOS</b>	Futsal/Futebol	40	07	47
	Xadrez	06	02	08
	Voleibol	03	03	06
	Basquetebol	07	03	10
	Tênis de Mesa	13	06	19
	<b>TOTAIS</b>		69	21
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>14 ANOS</b>	Futsal/Futebol	32	07	39
	Xadrez	07	01	08
	Voleibol	19	06	25
	Basquetebol	11	00	11
	Tênis de Mesa	01	00	01
	<b>TOTAIS</b>		70	14
IDADE	MODALIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<b>15 ANOS</b>	Futsal/Futebol	00	00	00
	Xadrez	00	01	01
	Voleibol	01	01	02

	Basquetebol	01	00	01
	Tênis de Mesa	00	00	00
	<b>TOTAIS</b>	02	02	
<b>16 ANOS</b>	Futsal/Futebol	02	00	02
	Xadrez	00	00	00
	Voleibol	00	00	00
	Basquetebol	00	00	00
	Tênis de Mesa	00	00	00
	<b>TOTAIS</b>	02	00	

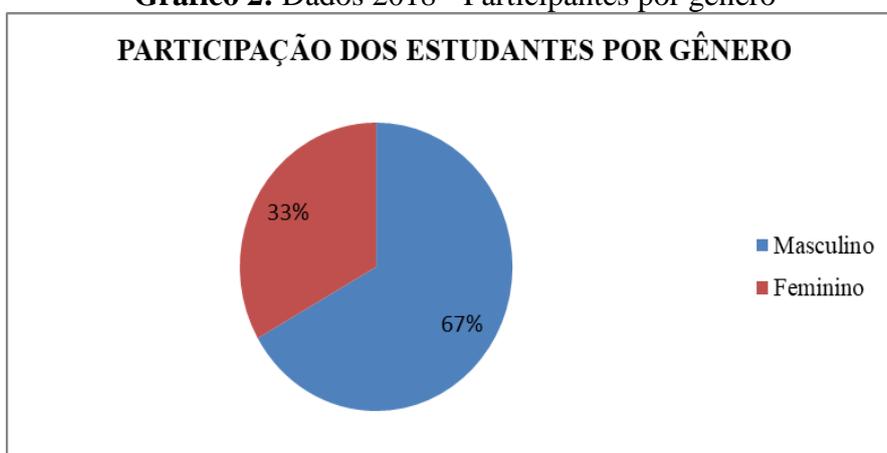
Fonte: Relatório PROJAE Social

**Gráfico 1: Dados 2018 - Participantes por faixa etária**



Fonte: Relatório PROJAE Social

**Gráfico 2: Dados 2018 - Participantes por gênero**



Fonte: Relatório PROJAE Social

A partir dos dados apresentados podemos pensar algumas questões. Um dado gritante é que muitos mais meninos do que meninas participam do projeto, ficamos pensando na questão de gênero que perpassa o esporte, ou então as atividades de contraturno. Outra questão é a idade, as crianças até 14 anos são as que mais participam. Ficamos pensando: será que vão mais crianças por vontade ou pelos pais não terem com quem deixar? Outra coisa que chama atenção é o futsal ser o esporte mais aderido, o que pode ter algumas explicações também, como a sua popularidade no nosso país.

Em 2018 aconteceu o I Jogos das Escolas de Secretaria Municipal de Ensino de Criciúma (JEMEC) foi realizado do dia 05 ao dia 09 de novembro de 2018, tendo por finalidade ampliar o interesse pelo aprendizado de práticas da cultura corporal ligadas às manifestações esportivas, estimulando o desenvolvimento humano em seus variados aspectos. Os jogos oportunizam experiências qualitativas e fortalecem laços de amizade e companheirismo entre todos os envolvidos. Em sua primeira edição, o JEMEC contou com a participação de 500 estudantes, de 15 escolas da Rede Municipal de Educação, que disputaram as modalidades de Futsal, Xadrez, Basquetebol e Voleibol. A Secretaria de Educação disponibilizou transporte e alimentação para todos os participantes durante os dias de competição.

**Figura 7:** Dados 2018 - Imagens I JEMEC



Fonte: Relatório PROJAE Social

Já a tabela disponibilizada com os dados de 2019 mostra os alunos por escola e a proporcionalidade quanto às crianças da própria escola.

**Tabela 5:** Dados 2019 - Número de alunos por escola

<b>NÚMEROS DE ALUNOS POR ESCOLA</b>			
<b>ESCOLA</b>	<b>Nº DE ALUNOS MATRICULADOS 3º AO 9º ANO</b>	<b>Nº DE MATRICULAS PROJAE</b>	<b>PORCENTAGEM %</b>
*HERCÍLIO AMANTE	559	16	2,86
OSWALDO HÜLSE	353	341	96,6
JOSÉ ROSSO	293	164	55,97
PROF. MARCÍLIO DIAS DE SAN'THIAGO	159	157	98,74
*GIÁCOMO ZANETTE	200	75	37,50
*SERAFINA MILIOLI PESCADOR	360	64	17,70
JORGE DA CUNHA CARNEIRO	622	199	31,99
PROFª. MARIA DE LOURDES CARNEIRO	200	75	37,50
*PROFª. CLOTILDES MARIA MARTINS LALAU	126	28	22,22
*FILHO DO MINEIRO	403	60	14,88
CASEMIRO STACHURSKI	144	68	47,22
*JUDITE DUARTE DE OLIVEIRA	134	61	45,52
UBALDINA ROCHA GHEDIN	46	39	84,78
JOSÉ CONTIM PORTELLA	276	213	76,34
ANTÔNIO MINOTTO	103	84	81,55
PROFª. LILI COELHO	330	236	71,51
*LUIZ LAZZARIN	224	91	40,62
<b>TOTAL</b>	<b>4336</b>	<b>1971</b>	<b>45,45</b>

\*As referidas escolas estavam passando por reformas/construção de suas praças esportivas (quadras/ginásios poliesportivos), justificando assim a diferença nos números de matriculados no programa.

Fonte: Relatório Social PROJAE

A partir dessa tabela é possível perceber, numa primeira análise, um número significativo de adesão ao programa conforme falado em entrevista pelos coordenadores,

chegando a quase 100% dos alunos em algumas escolas. Fico pensando no porquê dessa adesão dos alunos, algumas coisas me surgiram, como o caráter não obrigatório, o novo que as crianças buscam, da descoberta que Benjamin (2002) aborda. Ou então a busca por novidade que Mello (2001) aponta, elencando o problema de, caso não existirem disponíveis programas de boa qualidade para essas crianças e jovens, eles buscarão a que está disponível, muitas vezes de péssima qualidade. Outra questão que pode explicar a alta adesão é o componente curricular da educação física ser querido, como já comentado.

A pandemia aconteceu bem no momento que o projeto estava expandindo, inclusive a sede foi inaugurada nesse período. Os coordenadores optaram por ofertar de alguma forma as atividades do PROJAE de forma *online*, com o intuito de dar continuidade nas atividades, de não ser esquecido digamos assim. Então, foi feita uma pesquisa nas escolas participantes para verificar os alunos que teriam interesse em participar do PROJAE de forma online. Por modalidade, foram organizadas turmas online na plataforma Google *Classroom*, que foi a plataforma utilizada pelo município para as aulas remotas, e semanalmente os professores publicaram vídeos com atividades para as crianças fazerem em casa, relacionadas a cada modalidade.

As atividades tiveram bastante retorno, os alunos enviaram vídeos e fotos realizando as atividades muitas vezes com as famílias. Interessante ressaltar que as atividades do PROJAE não são obrigatórias, bem como a adesão também não é, então é bem interessante pensar nessa participação que aconteceu mesmo de forma remota em meio a pandemia, que demonstra como o PROJAE é de certa forma querido pelos estudantes.

Em 2021 foi optado por não realizar as atividades *online*, tendo em vista as flexibilizações que estavam acontecendo, a inconstância, digamos nas decisões de biossegurança, o ano foi inconstante nesse sentido, acompanhando as portarias da Secretaria de Saúde do município. Além disso, esse era o movimento que o ensino regular vinha fazendo, de retorno às atividades presenciais, na sua forma. Então o PROJAE caminhou junto.

Gradualmente e da maneira que foi possível o PROJAE foi voltando às atividades. O total de alunos atendidos em 2021 foi de 417 alunos. Durante o ano o PROJAE participou de alguns eventos, como a Feira do Livro de Criciúma, onde foi levado um estande para mostrar um pouco do PROJAE. Também participaram do “Festival Pé na Bola Cabeça na Escola” de futebol feminino, com a execução do evento com a arbitragem e organização da competição que contou com a participação de 500

alunas da rede municipal dentre 15 escolas. Ao final do ano foi feito um encontro na sede do PROJAE com todos os alunos que frequentavam o projeto, que foi chamado de I Festival Esportivo. Eu como pesquisadora estive presente no festival.

**Figura 8:** Dados 2021 - Participação do PROJAE na Feira do Livro de Criciúma



Fonte: Relatório Pedagógico 2021.

**Figura 9:** Dados 2021 - Participação do PROJAE na Feira do Livro de Criciúma



Fonte: Relatório Pedagógico 2021.

As figuras 8 e 9 mostram a participação do PROJAE na Feira do Livro. É possível ver o espaço montado e alguns alunos do município participando das atividades.

**Figura 10:** Dados 2021 - Festival Pé na bola cabeça na escola



Fonte: Relatório Pedagógico 2021

A figura 10 é uma foto dos participantes do PROJAE no Festival Pé na bola cabeça na escola. Já as figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16 são registros do I Festival Esportivo do PROJAE, o evento de encerramento do ano de 2021. Nas imagens é possível ver as crianças, os professores, as merendeiras e eu pesquisadora participando dos jogos e das atividades pensadas para o programa.

**Figura 11:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Relatório Pedagógico 2021

**Figura 12:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Relatório Pedagógico 2021

**Figura 13:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Rede Social PROJAE.

**Figura 14:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Rede Social PROJAE.

**Figura 15:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Rede Social PROJAE.

**Figura 16:** Dados 2021 - I Festival Esportivo



Fonte: Rede Social PROJAE

Considero interessante como o PROJAE se desmembra em atividades, espaços e tempos diversos. Importante salientar que este subtópico se destinou em parte a mostrar o projeto, as representações do cotidiano e das atividades que são desenvolvidas, e não necessariamente explorar todos os dados minuciosamente. Lembramos que muitos temas emergiram do objeto de pesquisa, das entrevistas e dos registros, mas nos atemos às análises nos eixos dos objetivos específicos, isso é, o planejamento de políticas públicas de educação para as infâncias e o potencial das atividades que acontecem em espaços e tempos de educação não-formal.

#### 4.3 O POTENCIAL FORMATIVO DO PROJAE: PERSPECTIVAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CONTRATURNO ESCOLAR

Apresentamos o PROJAE no que tange a planejamento e implantação, e também dados numéricos sobre o tempo de funcionamento que o projeto tem. Nesta subseção vamos explorar o funcionamento do programa no seu dia a dia, desde seu funcionamento inicial até o funcionamento hoje. Vamos abordar o perfil das pessoas que compõem o PROJAE, ou seja, os profissionais e os alunos, suas falas e suas experiências, ou o que conseguimos captar das experiências.

Até 2021 o PROJAE trabalhava com estagiários e com os coordenadores de modalidade, que faziam uma orientação aos estagiários. Em 2022 começaram a trabalhar

com professores da rede, todos de Educação Física, licenciatura ou bacharelado, ACT's na grande maioria. Hoje contam com três coordenadores, um geral, um mais voltado para o atendimento nas escolas e uma coordenadora na parte burocrática. O projeto conta com um professor na sede que é chamado de itinerante, para cobrir as faltas dos professores nas escolas, com o intuito de não deixar as crianças desamparadas naquele período combinado.

A sede está atendendo seis escolas diretamente, ou seja, os alunos de seis escolas frequentam a sede duas vezes por semana no contraturno, com intervalo de tempo para o transporte, que é oferecido pela rede. Os horários são 8h30min as 11h30min e 13h30min as 16h30min. As crianças passam por todas as modalidades oferecidas, que são basquete, vôlei, tênis de mesa, xadrez e futsal, nesse início. Depois de passarem por todas, elas escolhem a modalidade que mais gostam. Vale lembrar que o cadastramento da escola é voluntário e depois os alunos também vão se cadastrando voluntariamente.

Na época da entrevista, as atividades do PROJAE no ano de 2022 ainda não tinham sido iniciadas, então ainda era incerto como funcionaria exatamente as divisões, se os estagiários seriam divididos por modalidade ou de alguma outra forma. Até então, até 2021 nas atividades da manhã ofertadas na sede os estagiários trabalhavam em duplas separados por modalidade, um ministrava e outro auxiliava. As turmas digamos assim eram divididas por escolas e por idade. Também não se tinha detalhes sobre como seria o funcionamento geral. Mas em resumo o PROJAE continua com os estagiários na sede, mas passa a ter também professores atendendo as escolas. Nas escolas também iam estagiários para realizar as atividades nas dependências da própria escola.

Sobre a experiência dos estagiários com o PROJAE, me relataram que no começo estranharam um pouco por ser um projeto diferente de uma escola em que os processos de funcionamento já são mais ou menos conhecidos. Mas conforme foram fazendo as atividades foram gostando. Uma das estagiárias conta que foi um susto pois havia acabado de iniciar a graduação, mas que se surpreendeu bastante:

Para mim foi um susto porque eu comecei a faculdade ano passado (2021), em agosto, e até então a gente viria aqui para auxiliar o professor, que é o que o estagiário faz. Tivemos uma capacitação de uma semana com as modalidades e agora toca ficha, material, está aí os alunos estão aí, então a gente foi para a linha de frente. Foi uma experiência incrível, confesso que fiquei com muito medo porque nunca tinha passado por isso, dado aula assim, mas foi uma experiência muito incrível mesmo. Eu mais aprendi do que eu ensinei, e esse ano eu quero fazer o contrário, aprender também, lógico, mas mais ensinar do que aprender. Mas foi bem gratificante, muito bom mesmo assim. (Estagiária do PROJAE)

Quando abordamos a questão da contratação dos estagiários elencamos a formação como um ponto positivo para essa contratação. A reflexão que fizemos se comprova através do relato de uma das estagiárias do projeto, que conta como foi interessante aprender.

Essa primeira organização de trabalho eles mesmo fizeram, combinaram qual modalidade cada um ia seguir, então em 2021 cada estagiário ficou com uma modalidade, e eles iam fazendo os planejamentos.

Preciso comentar que naquela primeira conversa com o Fábio, no início de 2021, estava sendo encaminhado um projeto para que não fossem mais os estagiários que realizassem as atividades, que esses estagiários fossem contratados, não como professores mas como educadores esportivos, com uma remuneração maior que a de estagiário mas com atribuições e remuneração menores que professores. Entretanto no decorrer da pesquisa, o projeto não foi para frente, até que por fim em 2022 se optou pela contratação de alguns professores para atuarem junto aos estagiários.

Além do PROJAE como projeto, também tem forte vínculo com a Educação Física nas escolas, todo material da educação física que vai para as escolas que é comprado passa pela sede que tem todo um controle.

No dia das entrevistas com o coordenador e com os estagiários as atividades ainda não tinham iniciado, mas havia crianças utilizando a quadra de esportes. A quadra fica aberta, quando as atividades estão funcionando o pessoal do projeto avisa a comunidade que ficará fechado das 8h às 17h da tarde. Ao final do dia, às 17h, o ginásio é aberto e fica disponível até o outro dia. O coordenador relata que no início eles quebraram, mas aos poucos foram conseguindo conscientizar o pessoal ali, que se quebrar fica sem, por exemplo nas férias eles ficaram 2 meses sem traves pois tinham quebrado.

Na questão do PROJAE pro público externo digamos, além da quadra, algumas igrejas fazem suas ações sociais no bairro e acabam utilizando o espaço. Como é o caso de uma comunidade de freiras que vão no bairro uma vez por mês distribuir cestas básicas e fazem também algumas palestras. Antes de existir a sede, essas ações eram feitas no terreno baldio.

O PROJAE também empresta o espaço para aula para os estrangeiros. Para contextualizar, o município de Criciúma teve bastante demanda de imigração vinda dos países Guiana Francesa e Angola. As crianças frequentam as escolas, mas ainda não

sabem o idioma e acabam passando por situações complexas na sala de aula. Então o município contratou um professor para estar ministrando aula de português para os estrangeiros. Essas aulas acontecem na sede.

Considero interessante pensar no caráter “extraescolar” que o PROJAE tem, oficialmente como um projeto de contraturno, e também no caráter “extra” das atividades que vão acontecendo em paralelo às propostas iniciais. Talvez outra forma de falar isso seria dizer que coisas acontecem fora do oficial, e que esses acontecimentos têm sua importância. A educação de contraturno não é a Educação Básica obrigatória, mas também tem sua importância para a formação humana.

#### **4.3.1 Potencial formativo das atividades desenvolvidas no PROJAE**

A principal atividade do PROJAE, como vimos, é o esporte, em diferentes modalidades, então nesta seção vamos explorar o seu potencial formativo. Assim, num primeiro momento o PROJAE atende em contraturno, com a função de iniciação ao esporte, às vivências corporais para as crianças da rede. Mas, após essa iniciação as crianças têm a possibilidade de continuar no meio esportivo, conforme o coordenador Fábio:

Se eu tiver o vídeo aqui eu vou até te mandar depois, da técnica de basquete feminino de Criciúma que ela pegou dois no JEMEC que eram alunos do PROJAE e hoje o time sub14 dela tem seis meninas que são daqui, ou seja mais da metade da equipe saiu aqui desse projeto. Passou a ser rendimento, mas passaram aqui, é isso que eu digo, a gente ofertou esse primeiro contato com esportes, hoje algumas já ganham bolsa de estudo e por aí então vai fazendo a transformação social, que talvez seja o principal objetivo do PROJAE. (Entrevista com coordenador Fábio)

Então na questão do potencial formativo do esporte podemos elencar dois pontos principais. O primeiro seria esse citado pelo Fábio, da entrada para o esporte de rendimento, envolvimento com as demais instituições esportivas, possibilidade de bolsas de estudos em universidades, o esporte como mobilizador social, digamos. Outro ponto é o potencial do esporte em si, das próprias atividades esportivas oferecidas no projeto, e do jogo esportivo também.

Mas antes ainda de pensar o esporte é necessário pensar a imagem que tem se construído dele, que por sua vez é baseada na imagem que mais é vendida, o de rendimento que aparece na televisão, muitas vezes com regras adaptadas por interesses

comerciais. Esse esporte está muito ligado ao consumo, consumo do esporte e dos produtos baseados nele. Ter esse esporte como referência, segundo Korsakas (2002) pode ser causa de conflito entre educação e esporte, em outras palavras, ter esse modelo como única referência de prática esportiva é um problema.

Então vamos ter em mente essas questões de consumismo e esporte como uma esfera apenas do esporte, mas vamos pensar nas outras diversas esferas que ele tem, principalmente no que tange à educação.

Arroyo (2012) deixa claro a necessidade de oportunizar experiências corpóreas para as infâncias, para além das precárias que elas já vivem. Silva (2014) desenvolve uma tese em cima do potencial estético da prática do esporte. Baseada em Merleau-Ponty ela explora os elementos do jogo como uma experiência estética, mas com ênfase no corpo, nas sensações:

Na perspectiva do filósofo Merleau-Ponty (2004b), o sujeito da experiência estética é um sujeito que é corpo, que escreve sua história nele e por meio dele. Logo, faz a sua história por meio de tudo aquilo que vive e sente. O corpo que se movimenta no esporte, se refaz a cada instante, revelando, a cada experiência vivida, um novo mundo de sentidos e significados. Assim, compreendendo-o como fenômeno em que a experiência estética é vivida. Em cada sensação, expressão, gesto ou comunicação vivida nele, adquire e produz saberes que dão sentido à minha existência. Não por representação ou por determinação, mas pela experimentação sensível do corpo, pelo movimento por vezes indeterminado, pelo gesto imprevisível e pelo fazer e refazer de cada experiência vivida. (Silva, 2014, p. 39)

Nesse sentido, vemos a convergência do pensamento dos dois autores, do foco na experiência corpórea. Além disso, essa importância que o corpo ganha nos autores quebra um pouco com aquela visão dualista de descartes, de que corpo e mente são separados, além de não dar maior importância para um ou para o outro, para o corpo ou para a mente, mas integrando-os. Quando o sujeito que é corpo vivencia tais experiências, a sua mente também vai assimilando questões, também vai aprendendo sobre a vida. Na sua vivência corpórea o sujeito vai adquirindo e produzindo sentidos a sua existência:

A prática esportiva envolve o atleta no mundo, sempre refazendo a vida cotidiana, como uma nova forma de existência por intermédio do "eu posso" e não de um "eu penso". Uma unidade mente-corpo capaz de ampliar a experiência vivida numa subjetividade fundada no poder de sentir e movimentar o corpo. Nessa perspectiva, os horizontes se abrem e o atleta, confrontando o mundo que habita, vai se constituindo por meio dos movimentos e da atuação do corpo no mundo, instaurando nesse processo uma comunicação entre o dado e o evocado. Aliado à performance que lhe é exigida, o corpo se funda em

sensações, emoções e criações que vão além daquilo que é ditado pelos técnicos e pelas regras, sendo o contexto esportivo um espaço fecundo para a constituição de novas formas de sentir e habitar o mundo. (Silva, 2014, p. 17)

Aqui a autora comenta sobre o movimento do esporte, da prática esportiva, da sua dinâmica de imprevisibilidade, pois existem as regras, mas a partir das regras postas o atleta vai fazendo o percurso do jogo, fazendo jogadas, tentativas, passes. Sempre falamos de educação conscientizadora, transformadora, libertadora ou crítica. Nessas teorias se abrangem diversas questões, muitas de pensamento, de conscientização através do conhecimento, também se fala da disposição dos alunos em sala, da posição do professor e do aluno. Mas penso que essa questão do jogo é uma que deveria ganhar mais atenção nessas teorias, no jogo, como disse a autora, há o exercício de uma nova forma de existência, uma existência que pode, que tenta, que arrisca jogadas, que raciocina.

Sobre esse movimento

A experiência do jogar, portanto, aponta para o delineamento desse corpo e desses novos acordos que rompem com a estabilidade e com a fixação. Pois seu estado é de criação, conexões autênticas, atualizadas em cada acontecimento da partida e da vida. Afinal, não se pode esquecer que o movimento é inerente à dinâmica do viver. Um modo ativo que o esporte efetua pelos territórios do corpo, engajando entre os sentidos e a inteligência, visão e tato, interioridade e exterioridade, movimentos de afirmação e leitura do corpo no mundo. (SILVA, 2014, p. 48)

Se viver é movimento, por que querer os corpos inertes? Viver o movimento é experienciar a vida, potencializar o movimento dos corpos-infância é potencializar o movimento das suas próprias vidas. Assim também como o movimento intelectual, não estamos de maneira alguma pensando o valor de um em relação a outro, valorizando o corpo em detrimento do pensamento, mas pensando também o movimento no pensamento. Por isso que Paulo freire vai contra a educação tradicional, pois, ela é inerte, é depósito, é conteúdo pronto decorado, enquanto o que a educação precisa, o que tem mais a ver com o que é o ser humano é o movimento: do pensamento, a construção de saberes, o partir de vários pontos, das várias histórias de vida, pensar movimentando-se entre as teorias, entre as disciplinas, como a interdisciplinaridade, a historicidade, mas também o movimento dos corpos, seja em quadra, seja em tabuleiro, seja nas posições que ocupam nas salas, nos passeios, nos pátios escolares. A experiência estética, dos sentidos, precisa estar presente, é movimento dos sentidos junto da intelectualidade, com

memória, com afeto. É o movimento do corpo de alguma forma, não somente correndo em uma quadra, mas movimentando os sentidos, as sensações.

Ainda sobre o caráter estético do esporte,

Se o esporte institui diferentes sentidos e valores em seu contexto, nos conduzindo a uma liberação de pulsões, emoções e prazeres inimagináveis, a experiência estética nasce desse encontro sensível entre atleta e esporte, em que o sentido não está em nenhum deles isoladamente, mas na interação estabelecida entre eles. Nela, o mundo vivido, pautado na sensibilidade de existir, revela, a todo instante, sentidos que não estão na ordem por vezes lógica e linear do contexto do esporte, como por exemplo, a alegria na vitória e o choro na derrota. Ao contrário disso, ela se mostra sempre de forma indeterminada, me colocando entre interrogações, permitindo que, captada pelos sentidos, o corpo ganhe uma nova dimensão existencial e se expresse no mundo. Logo, é por meio da experiência estética que eu me torno sensível ao mundo esportivo e sou convocada a viver sempre uma nova sensibilidade. Seja pela leveza da vitória, seja pelo peso da derrota. Um paradoxo que possibilita novas formas de enxergar sentir e habitar o mundo. Todos pautados nas múltiplas impressões e interpretações permitidas no jogar. (SILVA, 2014, p. 77)

A experiência estética do esporte é o movimento, a imprevisibilidade, a interação do jogador com o jogo, mas tem a ver também com as emoções despertadas nas partidas, como a autora cita, “a alegria da vitória e o choro da derrota.”.

Vale comentar que Vigotsky (1991) explorou toda essa questão de desenvolvimento da mente e aprendizado social através do jogo e da brincadeira. Mas os elementos do Vigotsky são mais voltados para o faz de conta, não necessariamente para o esporte.

Existem ainda outras questões formativas que podem ser pensadas no PROJAE. Por exemplo, as crianças gostam de participar das atividades do PROJAE, os coordenadores relataram, os estagiários relataram e eu presenciei as falas dessas crianças manifestando que gostam. A forma que se percebe esse “gosto” é porque eles convidam os colegas, os que já participam contam para os colegas da mesma escola, muitas vezes do bairro ou familiares que frequentam outras escolas e assim o PROJAE vai ganhando esse carinho, esse *feedback*. Além disso, demonstram alegria nas atividades, engajamento, e sempre questionam quando haverá novamente alguma atividade quando há uma pausa, como no recesso. Sobre essa narrativa feita por eles, principalmente a narrativa contada aos colegas:

Benjamin (1983) aborda o papel da narração como oriundo de uma experiência, fruto de um conhecer, como consequência das andanças realizadas pelo narrador, que contrastam com a simples informação. Assim, o papel da

narrativa como algo que estabelece uma experiência vivenciada contrasta com o instrumento predominante no contexto capitalista contemporâneo, a informação. (SILVA, 2020, p. 112)

A criança que narra é aquela que experiencia. Essa questão, além de demonstrar os efeitos do PROJAE quanto a experiência, também é um dado. ou seja, a própria narrativa deles já é um dado, já uma atividade que desenvolve, que é um movimento do pensamento, da memória, que vai contra o contexto capitalista das informações rápidas e corriqueiras.

Considero interessante como o PROJAE se articula com a escola de diversas maneiras. Seu planejamento baseado nas avaliações nacionais da escola, do ensino formal, também sua ligação com o componente curricular da Educação Física, a utilização dos espaços escolares. Mas também nessas narrativas das crianças, que contam na escola as experiências que vivenciam lá, nos projetos que utilizam a sede, mas que não necessariamente são PROJAE, como é o caso do ensino da língua portuguesa para os estrangeiros, visando a qualidade de vida dessas crianças que estão vivenciando suas infâncias no Brasil. Essas questões comprovam as teses de Trilla (2008) e Guará (2003) sobre a articulação entre as modalidades de educação.

Fico pensando no problema que é o planejamento de políticas com base em avaliações, que são intimamente ligadas a racionalidade neoliberal, a formação de um ser humano neoliberal. No planejamento do projeto pode não constar a noção de infância que se baseia, mas podemos perceber pelo menos duas noções implícitas; uma infância instrumentalizada, como um investimento em capital humano para o mercado. Mas também uma infância corpo, como aparece nos objetivos a preocupação com as vivências corporais.

Mas ainda sobre esse planejamento de política eu fico pensando no “extra” que acaba acontecendo. O PROJAE, por exemplo, tem como objetivos as avaliações e também as experiências corpóreas, mas muitas outras coisas acontecem. Não era um dos objetivos principais a formação dos estagiários, o impacto da infraestrutura no bairro localizado, as narrativas das crianças convidando as demais, o afeto que essas crianças criam com os profissionais, e também o afeto dos profissionais com as crianças e com o próprio projeto, ou então a experiência estética que o esporte pode propiciar. Essas são coisas que *também* acontecem.

A educação formal não dá conta de suprir todas as necessidades educativas, a escola não dá - e não deveria mesmo - conta de todos os problemas educativos. Outras

modalidades de educação e outras instituições vem para auxiliar. Essas modalidades, esses espaços e tempos de educação podem não ser oficiais, o mais importante ou os mais investidos, mas também tem sua importância, seus problemas, sua história e contribuição para a formação humana. Da mesma forma que os acontecimentos que não são previstos, que não são a proposta inicial no programa de contraturno tem sua importância.

Essas articulações entre as modalidades de educação, e também os acontecimentos não previstos de cada uma, aquilo que acontece *também*, corrobora com aquilo que comentamos sobre a vida ser movimento. As coisas não são estanques, por mais que se proponha uma coisa fechada, o movimento acontece, o *também*, acontece. O atleta ou a criança joga em quadra, e nesse movimento também assimila a ideia de movimento, de possibilidade, de vontade e de desejo. Por mais que se planeje uma inclusão excluída, como Sawaia dizia, o *também* acontece, o movimento da vida, do pensamento, dos corpos, das classes sociais, e nós vamos resistindo e nos movimentando, vamos fazendo nossas atividades oficiais de servir a num sistema neoliberal, mas *também* vamos vivendo e experienciando a vida, educando aos outros e nos educando. Acredito que, no fundo, o que gostaríamos de demonstrar era isso, que mesmo numa racionalidade como a nossa, nós *também* podemos viver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Cada célula  
Todo fio de cabelo  
Falando assim parece exagero  
Mas se depender de mim, eu vou até o fim.*

ENGENHEIROS DO HAWAII (2003) - Até o Fim

Para analisar as potencialidades formativas relacionadas às experiências para infâncias das atividades desenvolvidas pelo PROJAE no município de Criciúma estruturamos objetivos específicos. O primeiro objetivo se refere às categorias da fundamentação teórica: infâncias, experiências educativas e políticas de educação. Claro, as categorias gerais são essas, mas de cada uma deriva uma porção de outros temas, no momento das considerações finais estou levantando apenas os que ficaram mais evidentes, os que ganharam certo destaque.

No primeiro momento, refleti a categoria de infâncias dividindo a discussão em dois tópicos, o primeiro apresenta algumas considerações sobre a história do conceito de infância e da conquista de direitos da criança no mundo e no Brasil. Para isso, tivemos contato com documentos estatais, como a constituição federal e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, além de autores que voltaram seu olhar para a história da infância, como Philippe Ariès (1981), Jacques Gélis (1997) e Irene Rizzini (1997). Apresentamos um panorama histórico da criança que sofre de uma vulnerabilidade e invisibilidade histórica.

O caminho percorrido até a criança ser considerada como sujeito foi, grosso modo, primeiro reconhecida como um vir a ser, para depois começar a ser visto como um sujeito de direito ainda na infância, mas ainda direitos ligados à penalidade. Mais recentemente a noção de direitos para as infâncias pautado no cuidado e proteção. Entretanto, deixo claro que esse percurso se refere a uma infância específica, a infância burguesa, oriunda de uma classe social que deixou registros.

A invisibilidade da criança começa pela falta de registros dessa fase inicial. Além disso, Arroyo (2012) foi astuto ao evidenciar a necessidade de uma epistemologia outra para a história da infância, precisamos fazer registro das diferentes infâncias, dos corpos-infância que habitam o mundo. O cuidado com essa fase começa aqui, na teoria, na epistemologia. Sem deixar de pensar, claro, no cuidado desses corpos-infância. Não precisamos do registro apenas pelo registro, mas precisamos oportunizar formas de um

viver digno para todas as crianças, de diferentes culturas, com seus diferentes modos de vida, aprendendo a oferecer um viver digno que não desrespeite suas culturas.

Num segundo momento, pensamos as experiências do ser criança, amparados em autores referência no assunto, como Walter Benjamin (1994; 2002), Miguel Arroyo (2012) e Regina Leite Garcia (2002). O que a criança é, a forma como a infância é vivida, tem muito a ver com o contexto em que vive, com a cultura de origem, aliás, num mundo globalizado como o nosso, posso dizer até que tem a ver com as culturas com as quais ela tem contato, que atravessam a sua vida, seus espaços e seus tempos. Mas alguns sentimentos de infância podem ser comuns, foi isso que Benjamin (2002) tentou relatar com as suas memórias. E nessas narrativas de memória ele vai deixando implícito a ideia da criança como um ser digno, que pensa, com suas especificidades, seu valor. Quando ele fala da criança que brinca, por exemplo, ele dá o valor, ou evidencia o valor que a criança tem em criar algo em cima de um objeto qualquer (como a pedra). Assim, embora falando de criança, ele fala de infância, de uma infância digna. Mas ligado a essas reflexões têm Arroyo (2012) insistindo na necessidade de tempos espaços de um viver digno para os corpos-infância.

O terceiro momento foi reservado para a reflexão sobre a educação, dividimo-lo em três discussões. Primeiro, entendemos a experiência e a experiência educativa, a partir de autores como Agamben (2005), Benjamin (1994), Arroyo (2012), Larrosa (2002) e Silva (2004). É comum nos autores a diferenciação de experiência e informação, assim como a denúncia de excesso de estímulos ou de informações, que atrapalha a experiência. O caminho traçado não é de necessidade de *mais* experiência, pois essa está em falta, mas na transformação das vivências em experiência, na disponibilidade de diferentes experiências. Uma experiência educativa é, de algum modo, uma situação transformada em experiência, que toca e transforma, nem sempre sendo uma experiência boa. Um ponto central na experiência educativa que tratamos é o corpo, as experiências atravessam o corpo, o corpo está envolvido em todas as experiências. Escrevendo assim parece óbvio, mas não é, por muito tempo o pensamento dual - corpo e mente - se manifestou, desconsiderando o corpo nas epistemologias. Mas o que apontamos aqui, amparados nos autores, é que o corpo é central na experiência, e ainda mais específico nesta pesquisa, os corpos-infância.

Entendendo então o conceito de experiência educativa, identificamos as modalidades de educação, como, quando e onde essa experiência educativa pode se

manifestar, digamos, amparados nos autores Trilla (2008) e Gohn (2013; 2017). A diferenciação adotada pelos autores é de educação informal, aquele ensinamento que acontece junto da vida, sem uma discriminação. E educação formal e não-formal, que são modalidades que acontecem com a discriminação de que é educação, independente da atividade que seja. Nesse sentido, a Educação formal é aquela oficial, que outorga título, enquanto a não-formal é aquela que acontece à margem, fora do tempo e/ou espaço oficial, que não é obrigatória em nenhuma fase, e que tem um caráter mais flexível.

Posterior a isso, pensamos os problemas de cada modalidade, bem como possíveis caminhos para pensar soluções, a partir de autores como Miguel Arroyo (2012) e Bader Sawaia (2003), e também problemas nos diferentes contextos - problema da educação formal e da não-formal. Penso que elas podem ter os problemas do dia a dia, a violência, os corpos estáticos, ou a educação tradicional que por vezes ainda vigora. Esses problemas se manifestam em ambas as modalidades. Mas penso que um problema central da educação formal principalmente é sua superestimação, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento da escola, o excesso de funções que a escola vai tomando para si, problemas que a escola é chamada a resolver, mas que deveriam ser resolvidas em conjunto com outras instituições.

Nesse sentido, as políticas para solução de problemas não devem ser somente as políticas voltadas para a escola, ela tem sua função, sim, mas sozinha não dá conta. Entra então a educação não-formal, as políticas de educação de contraturno, por exemplo. Reitero, os mesmos problemas que a educação formal pode ter a educação não-formal também pode ter. A racionalidade neoliberal não opera em situações isoladas, opera em tudo e todos. Os objetivos da educação não-formal também são voltados para a formação do sujeito neoliberal, mas em outras circunstâncias.

As políticas educacionais de contraturno vem para apoiar a escola, dar suporte, resolver demandas que ela sozinha não consegue, e nem deveria mesmo, dar conta. Além disso, no planejamento de uma política também consta uma noção de infância, mesmo que implícita. São várias questões que se entrelaçam nas políticas públicas de educação para as infâncias. Cada política, cada discurso e posicionamento sobre educação, antes de ser visto como salvador, antes de ser considerado uma ideia genial, precisa ser analisado com cuidado, pensando que ideia de ser humano se busca com tal política ou discurso. Mas a inércia não é bem-vinda na maioria dos casos,

precisamos agir, ainda que com cautela, pensar no que é possível fazer nos parâmetros que a realidade social do nosso tempo permite.

Pensamos algumas dessas questões a partir de um objeto de pesquisa na nossa cidade, mais especificamente a partir do Programa Jornada Ampliada Escolar em Criciúma - Santa Catarina. O primeiro eixo de análise foi sobre o planejamento de políticas educativas para infâncias a partir do histórico do PROJAE. Os dados coletados foram documentos institucionais e entrevistas com coordenadores e estagiários. Um primeiro ponto que ganha destaque nas análises é o planejamento do programa com base nas avaliações nacionais da educação básica. Vimos que essas avaliações surgem em contexto de ascensão do pensamento neoliberal, que corrobora com esse pensamento. Nesse viés, a infância acaba sendo instrumentalizada, com investimentos voltados a resultados numéricos, que servem a uma sociedade instrumental.

Entretanto, também consta nos objetivos a vivência corporal, tão defendida por Arroyo (2012). Os objetivos que apontam a questão da vivência corporal são interessantes, vem um pouco em contraponto com o modo pelo qual a escola é organizada, onde os corpos acabam ficando de lado em relação aos conteúdos teóricos, como Foucault (2010) escreve. Além disso, a vivência corporal parece ter o teor de experiência corpórea que o Arroyo (2012) fala. É curioso que a questão corporal, de manifestação de cultura corporal vem antes mesmo do esporte, demonstrando a preocupação com os corpos-infâncias.

Além disso, um dos objetivos é afastar os estudantes dos males da localidade. Por um lado, a ideia vem de acordo com Arroyo (2012) no sentido de oferecer espaços tempos de um viver digno para as crianças. Entretanto, os problemas elencados no objetivo são de outras esferas estatais, como a saúde ou mesmo a segurança. Chamá-los para a educação demonstra a tese de Lockmann (2013) sobre a educacionalização do social. A educação nesse caso é chamada para oferecer uma resolução, o afastamento das crianças desses espaços.

O segundo eixo de discussão ou de análise tem a ver com o potencial formativo das atividades de contraturno realizadas pelo PROJAE. O primeiro ponto é a formação dos profissionais. Os estagiários foram chamados a realizarem as atividades devido ao recurso destinado à política, o que não é a postura ideal. Mas a formação que esses estagiários estão tendo é rica, o potencial formativo do PROJAE não é só para as crianças, mas também para os próprios profissionais.

A principal atividade do PROJAE, como vimos, é o esporte. Então na questão do potencial formativo do esporte podemos elencar dois pontos principais. O primeiro seria esse citado pelo Fábio, da entrada para o esporte de rendimento, envolvimento com as demais instituições esportivas, possibilidade de bolsas de estudos em universidades, o esporte como mobilizador social, digamos. Outro ponto é o potencial do esporte em si, das próprias atividades esportivas oferecidas no projeto, e do jogo esportivo também.

Arroyo (2012) deixa claro a necessidade de oportunizar experiências corpóreas de um viver digno para as infâncias. Silva (2014) desenvolve uma tese em cima do potencial estético da prática do esporte. Baseada em Merleau-Ponty, ela explora os elementos do jogo como uma experiência estética, mas com ênfase no corpo, nas sensações. Essa importância que o corpo ganha nos autores quebra um pouco com aquela visão dualista de descartes, de que corpo e mente são separados, além de não dar maior importância para um ou para o outro, para o corpo ou para a mente, mas integrando-os. Quando o sujeito que é corpo vivencia tais experiências, a sua mente também vai assimilando questões, também vai aprendendo sobre a vida. Na sua vivência corpórea o sujeito vai adquirindo e produzindo sentidos à sua existência.

Existem ainda outras questões formativas que podem ser pensadas no PROJAE. Por exemplo, as crianças gostam de participar das atividades do PROJAE, os coordenadores relataram, os estagiários relataram e eu presenciei as falas dessas crianças manifestando que gostam. A criança que narra é aquela que experiencia. Essa questão, além de demonstrar os efeitos do PROJAE quanto a experiência, também é um dado. Ou seja, a própria narrativa deles já é um dado, já uma atividade que desenvolve, que é um movimento do pensamento, da memória, que vai contra o contexto capitalista das informações rápidas e corriqueiras.

A Educação formal não dá conta de suprir todas as necessidades educativas, a escola não dá - e não deveria mesmo - conta de todos os problemas educativos. Outras modalidades de educação e outras instituições vêm para auxiliar. Essas modalidades, esses espaços e tempos de educação podem não ser oficiais, o mais importante ou os mais investidos, mas também tem sua importância, seus problemas, sua história e contribuição para a formação humana. Da mesma forma que os acontecimentos que não são previstos, que não são a proposta inicial no programa de contraturno tem sua importância.

Essas articulações entre as modalidades de educação, e também os acontecimentos não previstos de cada uma, aquilo que acontece *também*, corrobora com

aquilo que comentamos sobre a vida ser movimento. As coisas não são estanques, por mais que se proponha uma coisa fechada, o movimento acontece, o *também*, acontece. O atleta ou a criança joga em quadra, e nesse movimento também assimila a ideia de movimento, de possibilidade, de vontade e de desejo. Por mais que se planeje uma inclusão excluída, como Sawaia dizia, o *também* acontece. O movimento da vida, do pensamento, dos corpos, das classes sociais, e nós vamos resistindo e nos movimentando. Vamos fazendo nossas atividades oficiais de servir a num sistema neoliberal, mas *também* vamos vivendo e experienciando a vida, educando aos outros e nos educando. Acredito que, no fundo, o que gostaríamos de demonstrar era isso, que mesmo numa racionalidade como a nossa, nós *também* podemos viver.

Mas além dessas questões comentadas agora, que foram as que mais se destacaram nas análises, muitas questões ficaram pendentes. Questões que surgiram, mas não foram exploradas a fundo. A questão da verba para a implantação das políticas, a formação de profissionais no campo da educação não-formal, o gênero - mais meninos do que meninas participando -, a grande adesão ao programa ligado ao componente curricular Educação Física. Também a questão da estrutura, da geografia social, no sentido da sede e do impacto que ela causa no bairro. Cada um desses pontos poderia ser melhor explorado, se fosse o objetivo da pesquisa. Nos focamos nos objetivos e apenas citamos essas discussões, mas num futuro poderiam ser abordadas a fundo.

Encontrei dificuldades na coleta de dados, mas foram dificuldades já previstas, o tempo que demandou não ultrapassou tanto o planejado. Acredito que a dificuldade maior tenha sido as minhas ausências, necessárias no processo de escrita, os não a convites que tive que dar. Também a questão de aparecer demandas, discussões, eu querer ver a fundo, estudar e ler sobre, mas precisar de calma, de cautela, de discernimento para ver que, neste momento, ainda não é a hora, que posso deixar a questão latente para escrever num futuro.

Quando ingressei no mestrado sabia que passaria por uma grande transformação, num curso de complexidade, de crescimento, mas eu não tinha ideia de que isso significaria. Venho escrevendo sobre experiência corpórea, sobre experiência que transforma corpo e mente (como ser integral, e não dual); essa pesquisa foi um exercício teórico, conceitual, com muitas leituras e análises. Mas a experiência de escrita atravessa os corpos, me atravessou, me transformou, agiu não só no aspecto cognitivo, mas nos demais aspectos do meu eu pesquisadora. Tal qual a canção da banda

Engenheiros do Hawaii, cada célula e todo fio de cabelo estiveram envolvidos nesta pesquisa, apesar de parecer exagero.

Essa pesquisa permitiu que eu sanasse muitas dúvidas, muitas inquietações. Pude ter contato com autores que pensam sobre questões que me afligiam, e também ter contato com discussões que eu não tinha conhecimento. Apesar disso, muitas dúvidas e demandas permanecem, inquietações surgiram tanto quanto, ou ainda em mais quantidade do que foram sanadas. É bem como a canção da banda Legião Urbana diz: “ainda estou confuso, mas agora é diferente, estou tão tranquilo e tão contente”. Benjamin (2002) fez o trabalho com memória, lembrando acontecimentos vividos na infância e reinterpretando-os, fazendo a ressignificação no e do presente. Também eu faço isso hoje ao, para escrever as epígrafes, relembrar canções que ouvia na minha infância, num movimento de releitura do tempo presente e transformação do pensamento sobre tempos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNO, Nicola. **Dicionário de filosofia**, 2007. p.152.
- ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 192 p. Tradução de Wolfgang Leo Maar.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 188 p.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981. 280 p.
- ARROYO, Miguel G.. Corpos precarizados que instigam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos do ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância: exercícios tensos do ser criança** Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 376 p.
- ASSIS, Neiva de. **Jovens, arte e cidade: (im)possibilidades de relações estéticas em programas de contraturno escolar**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Ufsc, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94779/290827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da Infância no Brasil: Contribuições do Processo Civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, abr. 2015. Quadrimestral.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. 176 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 16 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006**. Brasília,
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação

integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Pode Executivo, Brasília, DF, 03 mai. 2016, Seção 1, n. 83, p. 20. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL, Unicef. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL, Unicef. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira ; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. – Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Secretaria de Editoração e Publicações, 2016.

Brasil. Ministério do Esporte. **Manual de Orientações para Implantação de Núcleos do Programa Segundo Tempo**. Brasília: ME, 2006. 32 p.

BULGARELLI, Reinaldo. Direitos da criança e do adolescente: convites de um aprendiz para uma viagem por estradas percorridas e por paisagens novas (e urgentes!). In: CENPEC (org.). **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 17-30. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. AS CONDIÇÕES DE (IM) POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY E JORGE LARROSA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez?: as gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças**: essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 31-52.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editor Nacional, 1979. 97 p. Tradução de Anísio Teixeira. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod\\_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 253 p.

FREITAS, Ernani Cesar de. PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. 277 p.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária.**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. Anual. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. 161 São Paulo e Curitiba/PR: Cortez Editora e Editora UFPR, 1997. (p.83-100)

GARCIA, Regina Leite. Todas são crianças...: mas tão diferentes.... In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 9-29.

GAZETA, Bruna Alves. **Gestão de Políticas Públicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182487/Gazeta\\_BA\\_me\\_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182487/Gazeta_BA_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 28 ago. 2021.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (Orgs.) **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (p. 311-329)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-Formal e o Educador Social em Projetos Sociais. In: VERCELLI, Ligia A. (org.). **Educação Não-Formal: campos de atuação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. Cap. 1. p. 11-32.

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 18, n. 39, p. 59, 14 fev. 2017. Revista Pedagógica. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Leitura e escrita: a produção dos "maus" e "bons" alunos. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de Aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 9-28.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. **Da Ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou do "sono da razão"**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100465/309796.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender: convites de um aprendiz para uma viagem por estradas percorridas e por paisagens novas (e urgentes!). In: CENPEC (org.). **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 17-30. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046236273>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

KORSAKAS, Paula. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: ROSE JUNIOR, Dante de. **Esporte e Atividade Física na Infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 40-49.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlei E. D. A.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlei E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas: temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: Epu, 1986. p. 35-44.

MARCHI, Rita de Cássia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativas(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7535/6360>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: Transições Contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out. 2017. Trimestral. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 53-80.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAKR8X/1/relacoes\\_entre\\_atividades\\_extracurriculares\\_educacao\\_em\\_tempo\\_integral\\_\\_desempenho\\_escolar\\_clima\\_familiar\\_e\\_satisfacao\\_de\\_vida.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AAKR8X/1/relacoes_entre_atividades_extracurriculares_educacao_em_tempo_integral__desempenho_escolar_clima_familiar_e_satisfacao_de_vida.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

MELLO, Sílvia Leser de. A Violência Urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, Bader (org.). **Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. Cap. 8. p. 129-140.

MENDES, Vanderlei da Silva. **OS CORPOS E OS PROCESSOS DE DOCILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA FOUCAULTIANA**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000059/00005979.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOORE, Thais Cristina Moreira; AZEVEDO, Nilo Lima de. DA SITUAÇÃO IRREGULAR À PROTEÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE COMPARADA DOS ANTIGOS CÓDIGOS DE MENORES EM RELAÇÃO AO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. In: BOECHAT, Hildeliza; ARQUETTE, Alinne; ROBLES-LESSA, Moyana Mariano (org.). **DIÁLOGOS EM DIREITO: A SOCIEDADE, A LEI E OS TRIBUNAIS**. Cotia: Opção, 2022. Cap. 6. p. 129-144. Disponível em: <https://opuscitatum.org/opuscitatum/article/view/22/34>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NATALI, Paula Marçal. **O LÚDICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CENÁRIOS DE MÚLTIPLOS DESAFIOS, IMPASSES E CONTRADIÇÕES**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UEPG, Ponta Grossa, 2009.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Programas de Contra Turno Social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: características e funções. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 95-103, abr. 2008. Anual. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025333>. Acesso em: 17 fev. 2021.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A Infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário infantil. **Imagens da Educação**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 5-15, jan. 2015. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/23531/pdf\\_22](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/23531/pdf_22). Acesso em: 24 ago. 2021.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Lafonte, 2020. 344 p. Tradução de Ciro Mioranza.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997. 304 p.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: Da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2014. 208 p.

SAWAIA, Bader Burihan. Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC (org.). **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 17-30.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, Ariovaldo Francisco da. Um novo olhar para a experiência na formação. In: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; SILVA, Alex Sander da; RIBEIRO NETO, Alexandre (org.). **Educação e experiência formativas: ensaios, relatos e experiências educativas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 111-117.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **Eccom**, Lorena, v. 13, n. 25, p. 297-311, jan. 2022. Disponível em:

<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1802/1613>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da. **Esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufrn, Natal, 2014. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14489/1/EsporteExperi%c3%aanciaEst%c3%a9tica\\_Silva\\_2014.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14489/1/EsporteExperi%c3%aanciaEst%c3%a9tica_Silva_2014.pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, Marcília de Sousa. **A implementação dos programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos do Lazer, Ufmg, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ARMN9P/1/tese\\_marc\\_lia\\_11\\_09\\_2017.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ARMN9P/1/tese_marc_lia_11_09_2017.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

SMEYERS, Paul; DEPAPE, Marc. **Educational: the educationalization of social problems**. Educational Research 3: Springer Science+Business Media B.V. 2008.

STRECK, Danilo Romeu. TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CRIATIVIDADE: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo Sem Fronteiras**, Online, v. 12, n. 1, p. 185-198, 2012. Quadrimestral. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/streck.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TRILLA, Jaume. A Educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus Editorial, 2008. Cap. 1. p. 15-58.

UNICEF. **Uma palavra do Unicef**. In: CENPEC (org.). **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 6-7. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 16-26.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. "Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer... ele tem um canhão com bola e raio laser...": um estudo sobre as representações corporais de crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância: exercícios tensos do ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 303-330.

## ANEXOS

### **1. Estrutura da entrevista realizada com os coordenadores**

- 1.O que é o PROJAE e como o projeto foi iniciado?
- 2.Quais eram as expectativas no início?
- 3.Como é o seu funcionamento atualmente? Em relação a horários, processos, contratação de profissionais, organização das atividades.
- 4.Quais as perspectivas ou próximas conquistas a serem alcançadas para o programa?
5. Já ouviu algum feedback das escolas e das crianças sobre o programa? Como tem sido?

### **2. Estrutura da entrevista realizada com os profissionais**

- 1.Como você chegou ao programa?
- 2.Quais eram as expectativas no início?
- 3.Em linhas gerais, como é o seu trabalho?
- 4.Como é a experiência com as crianças? Como elas se relacionam com você ou com o projeto em geral, se elas já deram algum feedback sobre as atividades, se tem o relato de algum episódio durante o trabalho.
- 5.E com as escolas, como é o contato? Recebe algum feedback das escolas sobre o programa?